UNIVERSITY OF TORONTO
3 1761 00291400 0

UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

Digitized by the Internet Archive
in 2010 with funding from
University of Ottawa

http://www.archive.org/details/travauxmmoires04lill

UNIVERSITÉ DE FRANCE

TRAVAUX & MÉMOIRES
DES
FACULTÉS DE LILLE

TOME IV. — Mémoire N° 15.

A. PINLOCHE. — HERBART. — Principales œuvres pédagogiques. — Pédagogie générale. — Esquisse de leçons pédagogiques. — Aphorismes et extraits divers.

(traduites et fondues en un seul volume).

46001/199

LILLE
AU SIÈGE DES FACULTÉS, PLACE PHILIPPE-LEBON

A PARIS
Chez Félix ALCAN
108, boulevard Saint-Germain, 108

A LILLE
Chez Ch. TALLANDIER
11-13, rue Faidherbe, 11-13

1894

HERBART

PRINCIPALES ŒUVRES PÉDAGOGIQUES

Ouvrages du même auteur :

La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle. Basedow et le Philanthropinisme (A. Colin et Cie, Paris 1889). 7 50

De Shakespearii Hamleto tragœdiaque germanica quæ inscribitur : Der bestrafte Brudermord (Ibid.) 2 50

La Chalotais als Vorkämpfer der weltlichen Schule (Leipzig, 1891) 1 25

Leçons pratiques de langue allemande (Librairies-Imprimeries réunies, ancienne maison Quantin, 1889-94)

Cours élémentaire (2 parties) 4 50
Cours supérieur. 2 50

Vocabulaire étymologique allemand-français et français-allemand (Ibid., 1894). 4 50

HERBART

PRINCIPALES ŒUVRES PÉDAGOGIQUES

(PÉDAGOGIE GÉNÉRALE. — ESQUISSE DE LEÇONS PÉDAGOGIQUES.
APHORISMES ET EXTRAITS DIVERS.)

TRADUITES ET FONDUES EN UN SEUL VOLUME

PAR

A. PINLOCHE

Professeur à la Faculté des lettres de Lille,
Lauréat de l'Académie française.

TRAVAUX ET MÉMOIRES DES FACULTÉS DE LILLE
TOME IV. — MÉMOIRE N° 15.

LILLE
AU SIÈGE DES FACULTÉS, PLACE PHILIPPE-LEBON

A PARIS
CHEZ FÉLIX ALCAN
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

A LILLE
CHEZ CH. TALLANDIER
11-13, RUE FAIDHERBE, 11-13

1894

AS
162
L39
t. 4

PRÉFACE

Les doctrines pédagogiques de Herbart ont pris une telle importance en Allemagne, en Autriche et en Suisse, qu'il n'est plus possible à quiconque s'intéresse à l'histoire de l'éducation de les ignorer. Mais la structure parfois bizarre de ses traités, l'obscurité de maints développements, et surtout les difficultés particulières, souvent insurmontables pour les Allemands eux-mêmes, de la langue qu'il s'est pour ainsi dire créée pour lui seul, devaient le rendre inaccessible dans le texte à l'immense majorité des lecteurs français. La nécessité d'une traduction s'imposait donc à un double point de vue. Malheureusement, sentir cette nécessité et la proclamer, c'est reconnaître que Herbart eût mérité un traducteur plus habile. Aussi n'a-t-il pas fallu moins que les encouragements de notre cher maître Henri Marion, et les conseils bienveillants et éclairés du savant éditeur de la plus récente collection des œuvres pédagogiques de Herbart, M. de Sallwürk, pour nous enhardir au point d'oser entreprendre ce travail, et nous permettre de le mener à bonne fin, si l'on peut appliquer ce terme à l'achèvement d'une œuvre dont on ne sent que trop les nombreuses imperfections.

Avant de donner les indications nécessaires à l'intelli-

gence de cette traduction, nous croyons utile de dire quelques mots de l'auteur lui-même et de ses œuvres.

Un pédagogue qui ne fût point théologien, et un philosophe qui, avant d'écrire sur l'éducation, l'eût pratiquée, voilà deux qualités assez peu communes en Allemagne au début de notre siècle pour mériter déjà d'attirer l'attention. Il n'est pas sans intérêt de remarquer que c'est précisément un homme chez lequel elles se trouvèrent réunies, qui entreprit, au lendemain de la révolution pédagogique dont le philanthropinisme donna le signal, à la lueur de la philosophie naissante, et en s'appuyant sur Pestalozzi, de créer une science dont on ne soupçonnait pas alors et dont on conteste encore parfois l'existence, la science de l'éducation.

Né en 1776 à Oldenbourg, Jean-Frédéric HERBART, après avoir été instruit dans sa famille par un disciple de Wolff nommé Uelzen, qui sut éveiller en lui le goût de la philosophie, termina ses études à partir de la seconde au gymnase de sa ville natale, où il se fit remarquer par son goût pour la physique et la philosophie. Muni d'une forte éducation classique, il se fit inscrire en 1794 comme étudiant à l'université d'Iéna, qui était alors, comme on le sait, le centre du mouvement philosophique en Allemagne. Là, dédaignant le droit auquel son père le destinait, il devint l'élève de Fichte, qui ne tarda pas à le distinguer et l'admit dans sa « *Société littéraire* », c'est-à-dire dans le petit cercle d'étudiants qu'il aimait à réunir à sa table, et qui n'obtenaient cet honneur qu'à la condition de n'appartenir à aucun autre groupe de l'université. D'abord disciple convaincu du maître, il ne tarda pas à se séparer de lui sur la doctrine de l'idéalisme,

qu'il considérait comme impuissante pour arriver à une vraie conception du monde. Aussi résolut-il dès ce moment de suivre sa propre voie dans le domaine des spéculations philosophiques. En 1797, il accepta les fonctions de précepteur auprès des trois fils du bailli d'Interlaken, M. de Steiger, d'abord pour une période de deux années. Jamais précepteur ne fut plus entièrement dévoué à ses élèves que ne le fut Herbart à ces trois jeunes garçons, Louis, Charles et Rodolphe, dont le premier était âgé de quatorze ans, le second de dix ans, et le troisième de huit ans. Il se donna entièrement à sa tâche, ne gardant pas un instant pour lui. Une fois pourtant il osa demander au bailli la permission de la soirée « non pour faire une partie d'hombre », disait-il, « mais pour se rendre dans un cercle très peu nombreux d'amis auxquels il devait beaucoup, et qu'il croyait ne pouvoir se dispenser de voir sans préjudice pour lui-même et peut-être aussi, par conséquent, pour ses élèves ». D'ailleurs, ajoutait-il, « si cela ne pouvait se faire sans que j'eusse lieu de craindre pour Louis, je cesserais de le désirer ».

La lutte qui éclata, en 1798, entre le canton de Berne et le canton de Vaud, et qui obligea le fils aîné du bailli à prendre les armes, et la période d'agitation qui en fut la conséquence, contraignirent Herbart à renoncer au plan qu'il avait rêvé, de suivre pendant huit ou dix ans les jeunes gens qu'on lui avait confiés et auxquels il s'était vivement attaché : il dut abandonner ses fonctions, en 1799, et quitter la Suisse. Désormais il ne songea plus qu'à faire connaître au public, par la voie de l'enseignement et par les livres, les principes de pédagogie qu'il avait appliqués avec tant de succès,

notamment dans l'éducation du second fils de M. de Steiger, Charles, son élève préféré, à qui, disait-il plus tard, il devait dans une certaine mesure sa *Pédagogie*.

Après trois années de préparation qu'il passa chez son ami Smidt, à Brême, il se fit recevoir docteur à Göttingen en 1802. Il fut aussitôt autorisé à ouvrir un cours à l'université, et fit ses premières leçons sur la pédagogie. Cette même année, il publia son premier traité pédagogique : *L'idée d'un A B C de l'intuition, de Pestalozzi*, qu'il compléta dans la seconde édition, parue en 1804, par l'opuscule intitulé : « *De la représentation esthétique du monde comme objet principal de l'éducation.* »

En 1806, il fit paraître sa *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation*, le plus important de ses ouvrages, dans lequel il avait consigné le résultat de ses expériences et de ses observations. Mais cette œuvre qui, de nos jours, devait faire tant de bruit, passa alors à peu près inaperçue. Herbart prétend qu'elle ne pouvait alors être comprise parce qu'il s'appuyait sur des principes philosophiques qu'il n'avait pas encore fait connaître. Cela est vrai, sans doute, mais il faut bien dire aussi que l'obscurité du livre tenait encore à d'autres causes, dont nous sommes meilleurs juges. Comme le dit très bien l'auteur lui-même dans l'annonce qu'il fit de son livre [1] « le titre ne promet qu'une pédagogie *générale* : aussi ne donne-t-il que des idées générales, et leur combinaison générale. » L'auteur s'en est tenu en effet aux considérations purement théoriques ; c'est là précisément ce qui fait la force et aussi la faiblesse de son livre. De plus, la lecture en est rendue très difficile par

1. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, 1806, n° 76.

l'emploi du vocabulaire tout-à-fait particulier adopté par Herbart.

Il n'est donc pas surprenant que ce livre ait donné lieu dès son apparition à une foule de malentendus et soit resté fermé au grand public. C'est pour remédier à ce grave inconvénient que l'auteur, souffrant de se voir si peu compris, se décida, au bout de près de trente ans, à publier son *Esquisse de leçons pédagogiques* (1835), dans laquelle il traitait le même sujet sous une forme plus claire et plus facile à saisir. Mais ce résumé supposait encore la connaissance de l'ouvrage primitif, de sorte qu'il fut bientôt nécessaire de le remanier et de le compléter de manière à le rendre intelligible sans le secours de la *Pédagogie générale*. Cette édition définitive parut en 1841 : ce fut à partir de ce moment seulement que les idées de Herbart commencèrent vraiment à se répandre, et encore bien lentement, puisque ce n'est guère qu'une vingtaine d'années plus tard que l'école herbartienne, avec Stoy et Ziller [1], vit définitivement le jour.

Outre les deux traités essentiels que nous venons de mentionner, et qui constituent la partie la plus importante de son œuvre pédagogique, Herbart a publié de nombreux opuscules, mémoires ou discours relatifs à des points particuliers de pédagogie, dont nous donnons la liste plus loin.

Appelé en 1808 à Konigsberg pour remplacer Krug dans la chaire de Kant, Herbart fut bientôt remarqué par Guillaume de Humboldt, alors directeur de l'instruction publique, qui

1. C'est en 1861 que parut l'ouvrage remarquable de Stoy : *Encyclopédie de la pédagogie*, et la même année s'ouvrait à Leipzig le séminaire pédagogique de Ziller.

l'autorisa à fonder un séminaire pédagogique dont il lui avait soumis le plan. Ce séminaire, ouvert en 1810, ne donna pas les résultats qu'il avait espérés, et disparut après son départ de Königsberg. En 1811, Herbart épousa la fille d'un commerçant anglais ruiné par la guerre, Marie Drake, qui le seconda utilement dans l'éducation des élèves qu'il eut comme pensionnaires chez lui à partir de ce moment. Mais ni ses succès comme professeur, ni l'affection dont l'entouraient les étudiants, ni l'estime universelle dont il jouissait à Königsberg, ne pouvaient suffire à le retenir dans une université dont la vie s'éloignait de plus en plus. Après avoir échoué dans sa tentative pour remplacer à l'université de Berlin Hegel, mort en 1831, il fut heureux de revenir en 1833 à Göttingen, où il continua d'enseigner la philosophie et la pédagogie jusqu'à sa mort, arrivée subitement en 1841.

Ce n'est ici ni le lieu ni le moment de nous occuper des idées philosophiques de Herbart, d'ailleurs à peu près oubliées aujourd'hui, ni de discuter ses doctrines pédagogiques, que nous aurons l'occasion d'examiner en détail dans l'*Histoire de l'éducation en Allemagne* que nous préparons. Il nous semble, en effet, qu'un traducteur n'a pas à prévenir le lecteur pour ou contre son auteur ; son devoir est avant tout de le présenter, autant que possible, tel qu'il est, et de le livrer au jugement indépendant du lecteur. Cette conduite s'impose d'autant plus dans le cas présent, qu'il s'agit d'un auteur discuté avec passion, et sur lequel on a voulu faire retomber les fautes et les bizarreries de son école, qui l'a souvent si mal compris, et a jeté sur ce grand nom un discrédit qu'il ne mérite pas. Mais nous ne pouvons nous dispenser de dire ce que nous pensons de l'œuvre en général,

notamment de ses qualités et de ses défauts littéraires, puisque malheureusement une traduction, fût-elle bonne, a toujours pour effet d'amoindrir les unes sans atténuer les autres.

Pour l'œuvre en général, disons tout de suite que ceux qui lui reprocheraient de ne pas avoir un caractère pratique en méconnaîtraient singulièrement le caractère. Herbart n'a pas voulu faire un livre pratique, il le dit lui-même assez clairement dans le passage que nous avons cité plus haut. On peut lui reprocher avec plus de raison certains défauts de forme qui choquent particulièrement notre goût français : nous les résumerons en disant que c'est un écrivain qui n'a nul souci d'être agréable au lecteur. Sa pensée, souvent profonde, est exprimée dans une langue extrêmement serrée, concise et abstraite. On attend presque toujours en vain un exemple qui l'illumine, un ornement qui la rehausse : nous avons déjà vu que ces défauts furent le principal obstacle à l'expansion de ses idées. Mais une fois qu'on s'est habitué à cette manière, et qu'on a surmonté les premières difficultés du langage herbartien, on est amplement dédommagé des efforts qu'a coûté cette sorte d'initiation. Il existe peu d'ouvrages où la pensée de l'auteur soit mise en quelque sorte aussi nue sous les yeux du lecteur, et où l'esprit soit provoqué d'une façon aussi directe à un travail considérable sans doute, mais toujours utile, intéressant et fécond. Chez Herbart, en effet, c'est à chaque instant qu'on rencontre des développements où chaque phrase, chaque ligne, souvent même chaque mot, arrête utilement le lecteur et l'oblige à réfléchir et à méditer sur des questions auxquelles il n'aurait sans doute pas songé de lui-même. C'est un auteur extrêmement substantiel, qu'on ne lit pas vite, certes, ni

même toujours avec plaisir une première fois : mais on y retourne volontiers, on le relit alors avec plus d'intérêt, et certainement toujours avec plus de fruit. Aussi, quelle que soit l'opinion que l'on puisse avoir sur ses doctrines mêmes, on ne peut s'empêcher de reconnaître et d'admirer la puissance de l'esprit éminemment scientifique de ce penseur original, qui ne fut pas moins mathématicien et physicien que philosophe, et de lui savoir gré d'avoir apporté à l'étude des grands problèmes de l'éducation, outre l'ardeur et la bonne volonté communes à la plupart des pédagogues de son pays, une intelligence et une hauteur de vues que l'on chercherait vainement chez ses prédécesseurs et même chez la plupart de ses disciples.

« La présente *Pédagogie* n'a pas la prétention orgueilleuse de vouloir passer pour une œuvre d'art spéculative. Elle demande à être lue, par ceux qui lui ont fait l'honneur de la lire du commencement à la fin, une seconde fois de la fin au commencement : par là, le lien intime des différentes parties de l'œuvre de l'éducation, telles qu'elles se distinguent suivant les principes généraux, pourra souvent ressortir plus clairement que les divisions symétriques de la table ne le font peut-être soupçonner »[1]. C'est en ces termes que Herbart lui-même nous signale ce qui, dans son œuvre, est

1. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, 1806, n° 76. Ce procédé de composition n'est malheureusement pas rare chez les philosophes allemands. Ainsi Schopenhauer dit de même dans la *Préface* de son ouvrage intitulé : *Le monde comme volonté et comme représentation* : « Il est évident que pour bien savoir ma pensée il n'y a pas d'autre ressource que de *lire le livre deux fois*; la première fois il faudra y mettre beaucoup de patience ; pour cela je demande au lecteur de me croire sur parole si je lui affirme que le commencement suppose la fin presque autant qu'inversement la fin suppose le commencement, et même que chaque paragraphe suppose le suivant presque autant que celui-ci suppose le précédent. »

à nos yeux un grave défaut de composition. — Ceci explique pourquoi il nous a paru impossible de songer à reproduire en français, en conservant l'ordre et la forme que l'auteur leur a donnés, les différents traités ou extraits que nous avons réunis et fondus dans ce volume : c'eût été rebuter à plaisir un lecteur qui aime avant tout la clarté et un ordre facile à saisir. On nous pardonnera donc d'avoir soumis cette œuvre exclusivement *scientifique*, dans son intérêt même, à un remaniement dont n'eût pas été susceptible, en effet, une œuvre *artistique*, et qui, seul, pouvait en rendre la lecture possible chez nous. Tout en respectant le texte et en ne nous écartant jamais de la traduction littérale, nous avons cru devoir créer un plan qui n'existait pas, ou plutôt adopter le plan même indiqué, mais non toujours suivi par Herbart, et réunir sous une même rubrique toutes les parties d'un même sujet qui se trouvent disséminées dans les différents traités originaux. Il faut donc s'attendre à trouver dans un même chapitre des parties fort inégales, et le lecteur devra toujours tenir compte de la différence de date qui les sépare. De même nous n'avons pas cru devoir grossir inutilement ce volume en y insérant les développements purement philosophiques qui ne nous semblaient pas indispensables à l'intelligence de la partie exclusivement pédagogique de l'œuvre, la seule qui nous intéresse aujourd'hui. Enfin nous avons conservé, chaque fois que nous l'avons pu, l'ordre et la division des paragraphes tels qu'ils se trouvent dans l'édition allemande de M. de Sallwürk, que nous avons surtout utilisée. C'est à cette édition que se rapportent les indications et renvois mis en marge.

BIBLIOGRAPHIE DES ŒUVRES DE HERBART

Herbarts sämmtliche Werke, herausgegeben von HARTENSTEIN, 12 vol. in-8°, Leipzig, 1850-52, et Hambourg, 1883 sq.

Herbarts sämmtliche Werke, in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Dr Karl KEHRBACH, 12 vol. in-8° (dont 8 seulement ont paru), Langensalza, 1882-88.

Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Karl RICHTER, 2 vol. in-8°, 1876-78.

Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Dr FR. BARTHOLOMÄI, fünfte Auflage, neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr E. von SALLWÜRK, 2 vol. in-8°, Langensalza, 1891.

LISTE DES OUVRAGES PÉDAGOGIQUES DE HERBART

N. B. Les titres précédés d'un astérisque (*) sont ceux des ouvrages contenus en tout ou en partie dans notre traduction.

1. * Lettres et rapports (notamment à M. de Steiger), 1797-1800.
2. A propos du récent écrit de Pestalozzi : *Comment Gertrude instruisit ses enfants*, 1802.
3. * Premières leçons de pédagogie, 1802.
4. L'idée d'un A B C de l'intuition, de Pestalozzi, 1802-1804.
5. * Pédagogie générale déduite du but de l'éducation, 1806.
6. Sur le point de vue auquel on doit juger la méthode d'enseignement de Pestalozzi, 1804.
7. * Préface du mémoire de L. G. Dissen intitulé : Petit guide à l'usage des éducateurs qui veulent faire lire l'*Odyssée* aux enfants, 1809.
8. De l'éducation faite avec le concours des pouvoirs publics, 1810.
9. * Remarques à propos d'un mémoire pédagogique (de Zippel), 1814.
10. Sur les rapports de l'école et de la vie, 1818.
11. Appréciation pédagogique sur les classes et leur transformation d'après l'idée de M. le conseiller Graff, 1818.
12. Sur les rapports de l'idéalisme et de la pédagogie, 1831-32.
13. Examen critique de la *Pédagogie* de Schwarz, 1832.
14. * Esquisse de leçons pédagogiques, 1835-1841.
15. * Aphorismes pédagogiques (notes posthumes recueillies par Hartenstein).

EXPLICATION DES ABRÉVIATIONS

Péd. gén. — *Pédagogie générale.*

Esquisse. — *Esquisse de leçons pédagogiques.*

H. — Cette lettre mise à la fin d'une note indique que cette note est de Herbart.

PREMIÈRE PARTIE

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

DÉDUITE DU BUT DE L'ÉDUCATION

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

DÉDUITE DU BUT DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

1. Ce qu'on veut quand on fait l'éducation ou qu'on la réclame, dépend du point de vue qu'on s'est formé préalablement [1].

2. La plupart des éducateurs ont, avant d'entreprendre leur tâche, totalement négligé de se former un point de vue personnel : celui-ci s'établit peu à peu au cours de leur travail, suivant leur originalité, suivant l'individualité de l'enfant et toutes les circonstances qui l'entourent. S'ils ont l'esprit inventif, ils utilisent tout ce qu'ils rencontrent pour tâcher d'exciter et d'occuper l'enfant, objet de leurs soins. S'ils ont de la prévoyance, ils écartent ce qui pourrait nuire à sa santé, à la bonté de son caractère et à sa bonne tenue. Et l'on arrive ainsi à avoir un enfant qui s'est essayé dans tout ce qui est exempt de danger, qui est habile à considérer et à manier les choses de la vie quotidienne, qui a tous les sentiments qu'il a pu puiser dans le cercle étroit où il a vécu. Si encore il a grandi tel, il faut s'en féliciter. Mais les éducateurs ne cessent de se plaindre des circonstances qui viennent gâter leur œuvre : ce sont les domestiques, les membres de la famille, les compagnons de jeu, l'instinct sexuel, les années d'université! Et il est assez naturel que, là où le régime moral a été déterminé plutôt par le hasard que par l'art de l'homme, une nourriture

1. Voir page 52, § 13.

souvent aussi maigre n'ait pas toujours fait épanouir une santé robuste, capable au besoin de braver les mauvais jours!

3. Au moins Rousseau voulait-il *endurcir* son élève. Il s'était ainsi fixé lui-même son point de vue, et il y est resté fidèle : il suit la nature. Un développement libre et joyeux doit être assuré par l'éducation à toutes les manifestations de la croissance dans la plante humaine, et cela depuis le berceau jusqu'au lit nuptial. *Vivre*, voilà le métier qu'il enseigne. Cependant nous voyons qu'il partage l'opinion de notre poète : « *Das Leben ist der Güter höchstes nicht!* » [1] car dans sa pensée il sacrifie en entier l'existence propre de l'éducateur, en en faisant le compagnon constant de l'enfant! C'est une éducation achetée trop cher. La vie du compagnon ainsi donné à l'enfant a en tout cas plus de valeur que celle de l'enfant, — les tables de mortalité suffiraient déjà à le prouver, puisque les probabilités de vivre sont plus grandes pour l'homme que pour l'enfant. Mais la seule tâche de *vivre* est donc bien difficile pour l'homme? Nous pensions que la plante humaine était comme la rose, et que, de même que c'est la reine des fleurs qui donne le moins de mal au jardinier, de même l'homme pouvait aussi croître sous chaque climat, se nourrir de toutes sortes d'aliments, apprendre mieux que tout autre à se servir de tout, à tirer parti de tout. Mais en vérité, s'il s'agit d'élever, au milieu d'hommes civilisés, l'enfant de la nature, cela doit donner à l'éducateur autant de peine qu'il en pourrait bien coûter plus tard à son élève pour continuer son existence au milieu d'une société aussi différente de lui [2].

1. « La vie n'est pas le plus grand des biens. » (Schiller).

2. « L'éducation est, aux yeux de Rousseau, un mal nécessaire. Dès le début apparaissent ses aspirations vers la vie conforme à la nature. Aucune idée ne peut dominer dans un tel système, où l'essentiel est d'éviter tout ce qui n'est pas absolument indispensable pour donner à l'homme les moyens de s'adapter au reste de la société. La plus belle fête pour l'éducateur, c'est le mariage de son élève, et le lit nuptial est le but et la gloire de son éducation. » (*Aphorismes*, § 27).

4. Personne ne saura mieux s'accommoder à la société que l'élève de Locke. Ici, c'est le convenu qui est la chose essentielle. Pour les pères de famille qui destinent leurs fils au monde, il n'y a plus besoin d'écrire de traité d'éducation après celui de Locke ; ce que l'on pourrait y ajouter risquerait de dégénérer en subtilités. Il faut à tout prix avoir un *homme posé*, « de mœurs distinguées, qui connaisse lui-même les règles de la politesse et des convenances, avec toutes les modifications qu'elles peuvent subir suivant les personnes, le temps et le lieu, et qui amène sans cesse son élève, dans la mesure où son âge le permet, à observer ces différentes choses. » Mais il faut s'arrêter ici. C'est en vain qu'on voudrait dissuader les véritables gens du monde de vouloir faire aussi de leurs fils des gens du monde. Car, chez eux, cette volonté est le résultat de la puissante action qu'exercent sur eux toutes les impressions de la réalité, elle est confirmée et fortifiée par les impressions nouvelles qu'apporte chaque circonstance nouvelle. Les prédicateurs, les poètes et les philosophes auront beau prodiguer, en vers ou en prose, toute leur onction, tous leurs discours légers ou graves : un simple regard jeté autour de soi suffira pour en détruire tout l'effet, et ce sont eux qui auront l'air d'être des comédiens ou des extravagants. D'ailleurs, l'éducation mondaine peut parfaitement réussir : les gens du monde n'ont-ils pas le monde pour allié?

5. Mais je sais des hommes qui connaissent le monde sans l'aimer, qui, sans doute, ne veulent pas y soustraire leurs fils, mais veulent encore moins les y voir perdus ; des hommes qui estiment qu'un bon esprit, pour apprendre à se conformer en temps utile, et dans la mesure qui lui plaît, aux conventions de la société, ne saurait trouver de meilleurs guides que dans son sentiment personnel, dans sa sympathie et dans son propre goût. Ceux-là font acquérir à leurs fils la connaissance des hommes parmi leurs camarades, en jouant ou se colletant avec eux, suivant les circonstances ; ils savent que c'est dans

la nature qu'on étudie le mieux la nature, pourvu qu'on ait pris soin à la maison d'aiguiser l'attention, de l'exercer, de la diriger, et ils veulent que leurs enfants grandissent au milieu même de la génération avec laquelle ils devront vivre. Vous, vous demandez comment cela peut se concilier avec une bonne éducation ? Cela se concilie parfaitement, à la condition que les heures d'enseignement (il est bien entendu que j'appelle ainsi celles où le maître s'occupe avec ses élèves sérieusement et conformément à un plan) aient pour résultat un travail de l'esprit capable de captiver entièrement l'intérêt de l'enfant, et auprès duquel tous les jeux de son âge, devenant mesquins pour lui, s'évanouissent à ses yeux.

6. Mais ce travail de l'esprit, on aura beau chercher soit parmi les objets qui tombent sous les sens, soit parmi les livres, et aller de l'un à l'autre, ce n'est pas là qu'on le trouvera. En revanche, on le trouvera en combinant les uns avec les autres. Un jeune homme qui est sensible à l'attrait des *idées*, et qui a devant les yeux l'*idée de l'éducation* dans sa beauté et dans sa grandeur, qui, enfin, ne craint pas d'être pendant un certain temps ballotté de mille et mille façons entre l'espoir et le doute, le chagrin et la joie, celui-là peut entreprendre d'élever un jeune enfant, au sein même de la réalité, vers une existence meilleure, *pourvu qu'il possède la force de pensée et la science nécessaires pour concevoir et représenter, d'une façon humaine, cette réalité comme un fragment du grand tout.* Alors il arrive de lui-même à se dire que le vrai éducateur qui convient à l'enfant, ce n'est pas lui, mais bien la puissance accumulée de tout ce que les hommes ont jamais senti, éprouvé et pensé, et que lui n'est là, simple auxiliaire, que pour l'interpréter avec intelligence et accompagner convenablement le véritable guide.

7. C'est là le maximum de ce que peut faire l'humanité à chaque moment de sa durée : présenter à la génération qui

grandit tout le bénéfice concentré de ses essais antérieurs, soit sous forme d'enseignement, soit sous forme d'avertissement.

8. L'éducation de convention cherche à prolonger les maux actuels. Former des enfants de la nature, c'est reprendre autant que possible, depuis le commencement, la série de tous les maux endurés. Restreindre les enseignements et les avertissements au cercle étroit de ce qui est près de nous, c'est la conséquence naturelle d'un esprit borné lui-même, qui ignore le reste et ne sait pas l'appliquer. « Les pédants ont gâté ceci ou cela, telle ou telle chose est trop difficile pour les enfants ! » — prétextes commodes pour s'en excuser. Mais, de ces faits allégués, l'un peut se modifier, et l'autre est inexact.

9. Certes, chacun discute, d'après son expérience, ce qu'il y a de vrai ou de faux là-dedans. Moi, je parle d'après la mienne, les autres d'après la leur. Si nous voulions seulement songer tous que personne n'acquiert d'expérience que celle qu'il tire de ses propres essais ! Un maître d'école de village, à quatre-vingt-dix ans, a l'expérience de sa routine de quatre-vingt-dix ans. Il a conscience d'avoir longtemps peiné, mais possède-t-il aussi un jugement critique de son travail et de sa méthode ? — Nos nouveaux pédagogues ont réussi en bien des points, ils ont éprouvé la reconnaissance de l'humanité, et ils peuvent s'en réjouir profondément ! Mais pourraient-ils déterminer, à l'aide de leur seule expérience, la mesure de tout ce que peut l'éducation, et de tout ce qui peut réussir avec les enfants ?

10. Si ceux qui se plaisent ainsi à vouloir fonder l'éducation uniquement sur l'expérience, jetaient une bonne fois un regard attentif sur les autres sciences expérimentales ! S'ils daignaient s'informer de tout ce qu'il faut, en physique, en chimie, pour arriver seulement à établir dans le champ de l'expérience, autant qu'il est possible d'y parvenir, un simple principe ! Alors ils feraient cette expérience, que par une seule

expérience on n'apprend rien, non plus que par des observations dispersées ; mais qu'il faut répéter vingt fois le même essai, à vingt degrés différents, avant d'en tirer un résultat, que les théories contraires viennent encore expliquer chacune à leur manière. Ils apprendraient par expérience qu'il ne peut être question d'expérience tant que l'essai n'est pas terminé, tant qu'on n'a pas au préalable soigneusement examiné, rigoureusement pesé les *arriérés* : l'*arriéré* des expériences pédagogiques, ce sont les fautes que commet l'élève arrivé à l'âge d'homme. Ainsi la durée d'une seule de ces expériences sera déjà au moins égale à la moitié d'une existence humaine ! Quand donc sera-t-on un éducateur d'expérience ? Et combien faut-il d'expériences, combien de transformations pour constituer l'expérience de chacun ? — Quel immense avantage possède, sous le rapport de l'expérience acquise, le médecin empirique ! Depuis combien de siècles ont été relevées pour lui les expériences des grands hommes ! Et néanmoins la médecine est si faible, que c'est précisément sur ce terrain sans consistance que foisonnent maintenant les plus récentes élucubrations philosophiques [1].

II. En sera-t-il bientôt de même de la pédagogie ? Doit-elle aussi devenir la balle que se renvoient les sectes l'une à l'autre, alors que ces sectes, elles-mêmes jouets du temps, ont depuis longtemps entraîné à leur suite, dans leur essor, toutes les choses de haute importance, ne laissant guère à peu près intact que le monde en apparence inférieur de l'enfance ? Les choses en sont déjà venues à ce point, que les plus intelligents parmi les jeunes éducateurs qui se sont souciés de la philosophie, ayant sans doute remarqué que l'éducateur ne doit pas cesser de penser, ne trouvent rien de plus naturel que d'éprouver par l'éducation à quel degré exactement peut s'appliquer et se plier une philosophie en vérité très-souple, pour construire

1. Allusion au traité de Schelling intitulé : *Philosophie de la médecine.*

a priori leurs élèves, les améliorer *sthéniquement* [1], les instruire mystiquement [2], et, une fois à bout de patience, les renvoyer comme incapables de subir cette préparation à l'initiation. Assurément, les individus ainsi congédiés ne seront plus, en passant dans d'autres mains — et dans lesquelles ? — les mêmes natures neuves qu'ils étaient.

12. Il vaudrait peut-être mieux que la pédagogie cherchât autant que possible à avoir ses idées propres, et s'appliquât davantage à penser par elle-même. Elle deviendrait ainsi le centre d'une sphère de recherches et ne courrait plus le risque d'être gouvernée par une puissance étrangère, comme une lointaine province conquise. Ce n'est qu'à la condition que chaque science cherche à s'orienter à sa manière, et même avec une énergie égale à celle de ses voisines, qu'il peut s'établir entre toutes des relations bienfaisantes. La philosophie elle-même doit aimer à voir les autres sciences lui apporter l'hommage de leur reconnaissance. Et il semble que, sinon la philosophie, du moins le monde philosophique de nos jours ait grand besoin qu'on lui présente des points de vue multiples et variés, auxquels il puisse se placer pour jeter ses regards dans toutes les directions.

13. J'ai demandé que l'éducateur possédât deux choses : la *science* et la *force de pensée*. Peu m'importe que la science soit pour les autres comme une paire de lunettes : pour moi c'est un œil, et même le meilleur que possèdent les hommes pour regarder leurs affaires. Si toutes les sciences ne sont pas infaillibles dans leurs enseignements, elles ne sont pas non plus, précisément pour cette raison, d'accord avec elles-mêmes : le faux se trahit, ou tout au moins on apprend à se montrer circonspect sur les points en discussion. Au contraire, celui qui se croit fort sans la science, entretient dans ses vues

1. *Sthénique*, fortifiant : terme introduit par le médecin anglais John Brown (1735-1788).

2. Allusions ironiques à la philosophie de Schelling.

des erreurs aussi grandes et même plus grandes, sans le remarquer, et peut-être sans le laisser remarquer, car les points de contact avec le monde sont émoussés. Les erreurs des sciences ne sont-elles pas primitivement les erreurs des hommes, mais seulement des plus intelligents ?

14. La première science que devrait posséder l'éducateur, bien qu'elle ne doive pas à beaucoup près constituer toute sa science, c'est une psychologie dans laquelle serait détaillée, *a priori*, la totalité des mouvements possibles de l'âme humaine. Je crois connaître la possibilité et la difficulté d'une telle science : il faudra attendre longtemps avant que nous la possédions, et bien plus longtemps encore avant que nous puissions l'attendre des éducateurs. Mais jamais on ne devrait s'en prévaloir pour se dispenser d'observer l'enfant : l'individu se trouve, il ne se déduit pas. Construire l'enfant *a priori* est donc en soi une expression fausse, et pour le moment une idée qui ne représente rien, et que la pédagogie ne pourra encore admettre de longtemps.

15. Il n'en est que plus indispensable de revenir à mon point de départ, c'est-à-dire de savoir ce que l'on veut quand on entreprend l'éducation ! On voit alors ce qu'on cherche : tout homme intelligent a un coup d'œil psychologique, — pourvu qu'il lui importe de sonder des âmes humaines. Or, ce qui doit importer à l'éducateur, il faut qu'il l'ait devant les yeux comme une carte géographique, ou même, si c'est possible, comme le plan d'une ville bien bâtie, où les directions semblables se croisent uniformément, et où l'œil puisse s'orienter de lui-même et sans préparation. C'est une carte de ce genre que j'offre ici au lecteur, pour les inexpérimentés qui désirent savoir quel genre d'expériences ils doivent rechercher et préparer. Quel doit être le but de l'éducateur lorsqu'il entreprend son œuvre? Cet objet de méditation *pratique*, d'ailleurs analysé en détail, pour le moment, jusqu'aux procédés dont nous avons à déterminer le choix d'après nos connaissances acquises, constitue pour moi la première moitié

de la pédagogie. Comme pendant à celle-là, il devrait y en avoir une seconde, où la *possibilité* de l'éducation serait expliquée *théoriquement* et représentée dans les limites que lui impose la mobilité des circonstances. Mais cette seconde moitié, ainsi conçue, est restée jusqu'à présent à l'état de vain souhait, de même que la psychologie sur laquelle elle devrait s'appuyer [1]. En général, la première partie tient lieu du tout, et il faut bien que je me conforme à cet usage de la langue.

16. La pédagogie est la science dont l'éducateur a besoin *pour lui-même*. Mais il doit aussi posséder de la science *pour la communiquer*. Et, je l'avoue dès maintenant, je ne puis concevoir *l'éducation sans l'instruction*, de même qu'inversement, du moins dans ce livre, je ne reconnais point d'instruction qui ne soit éducative. Au fond, il importe aussi peu à l'éducateur de savoir quels arts et quels talents un jeune homme pourra acquérir, dans un but purement intéressé, auprès d'un maître quelconque, que de savoir quelle couleur il choisira pour ses habits. Mais ce qui doit lui importer par-dessus tout, c'est la manière dont s'établit chez son élève le cercle des idées ; car ce sont les idées qui engendrent les sentiments, et par là les principes et les manières d'agir. Concevoir par rapport à cet enchaînement toutes les choses, sans exception, qu'on pourrait présenter à l'élève, toutes celles qu'on pourrait déposer dans son âme, rechercher comment il faut les coordonner, par conséquent dans quel ordre il faut les faire se succéder, et comment à leur tour elles peuvent servir d'appui à ce qui suivra dans l'avenir : voilà un nombre infini de problèmes pour qui veut traiter des sujets particuliers, et, pour l'éducateur, une matière inépuisable qui l'engagera à porter constamment sa réflexion et son examen sur tous les objets de

1. Cette « seconde moitié » fait l'objet des *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie*. Voir l'analyse qu'en a donnée M. Dereux dans la *Revue pédagogique* de 1890-91.

savoir et tous les écrits qui lui sont accessibles, non moins que sur tous les travaux et exercices qu'il devra poursuivre sans interruption. A cet égard nous aurions besoin d'une foule de *monographies* pédagogiques, c'est-à-dire de guides pour l'emploi de chaque procédé d'éducation en particulier, mais ces monographies devraient être toutes composées rigoureusement d'après un plan unique. J'ai cherché à donner un exemple de ce genre de monographie dans mon *A B C de l'intuition*[1], qui a toutefois, jusqu'à présent, le défaut d'être isolé, de ne se rattacher à rien et de ne pouvoir servir de base à rien de nouveau. Il ne manque pas de sujets importants pour de semblables écrits : il faudrait considérer l'étude de la botanique, celle de Tacite, la lecture de Shakespeare, et tant d'autres choses du même genre, au point de vue de leur force pédagogique. Mais je n'ose encourager personne à un pareil travail, pour cette seule raison déjà qu'il me faudrait supposer admis et fortement conçu le plan dans lequel pourraient entrer toutes ces choses.

17. Mais pour mettre mieux en lumière cette idée générale, l'*éducation par l'instruction*, arrêtons-nous sur l'idée contraire, l'*éducation sans l'instruction* : c'est une chose dont on voit d'assez fréquents exemples. Les éducateurs, pris en général, ne sont pas précisément les gens qui ont les connaissances les plus étendues. Mais il y en a (surtout parmi les femmes), qui ne savent à peu près rien, ou qui ne savent pas appliquer pédagogiquement ce qu'ils savent, sans que cela les empêche de s'acquitter avec ardeur de leur tâche. Que peuvent-ils faire? Ils s'emparent des sentiments de l'enfant; ils le tiennent par ce lien et ébranlent sans cesse cette jeune âme de telle façon qu'elle ne peut se reconnaître elle-même. Comment un *caractère* pourrait-il se former dans de telles conditions? Le *caractère*, c'est la fermeté intérieure : mais comment l'homme peut-il

1 *Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung*, 1802.

prendre racine en lui-même, si vous ne lui permettez pas de compter sur quelque chose, si vous ne le laissez même pas se fier à sa propre volonté pour avoir de la décision? Le plus souvent il arrive qu'il reste au fond de l'âme de l'enfant un coin dans lequel vous ne pénétrez pas, et dans lequel, malgré les assauts que vous lui donnez, cette âme vit à part, craint, espère, conçoit des plans dont elle tentera la réalisation à la première occasion, et qui, s'ils réussissent, feront naître un *caractère* juste à l'endroit que vous ne connaissiez pas. C'est précisément pour cela qu'en général, en matière d'éducation, les résultats sont si peu en rapport avec le but qu'on s'est proposé. Sans doute, il leur arrive aussi parfois d'y répondre de telle manière qu'on voit l'élève remplacer plus tard, dans la vie, son éducateur, et faire subir à ceux qui lui sont soumis exactement les mêmes choses qu'il lui a fallu endurer. Dans ce cas, le cercle d'idées reste le même que celui qui a été fourni pendant la jeunesse par l'expérience quotidienne; on a seulement changé une place incommode pour une plus commode. On apprend à commander en obéissant; et déjà les petits enfants traitent leurs poupées tout comme on les traite eux-mêmes.

18. L'*éducation par l'instruction* considère comme *instruction* tout ce qu'on présente à l'enfant comme objet d'examen. Elle comprend le *gouvernement* [1] même auquel on le soumet; et celui-ci agit bien plus par l'exemple d'une énergie qui maintient l'ordre qu'il ne pourrait le faire par la répression immédiate des défauts isolés, ce qu'on appelle ordinairement d'un nom beaucoup trop pompeux : la *correction des défauts*. La simple répression pourrait laisser le mauvais penchant intact, et même l'imagination pourrait en orner l'objet d'une façon continue, ce qui est presque aussi grave que la récidive constante, qui n'est

1. C'est dans ce sens qu'il faut prendre ici le mot *Zucht*, d'après une note de Herbart lui-même (*Herbart's pädagogische Schriften*, édition Sallwürk, livre 3, chap. V, § 18).

pas rare non plus dans les années de liberté. Mais, lorsque l'enfant lit dans l'âme de l'éducateur qui le punit la répulsion morale, le blâme du goût, l'aversion qu'inspire tout désordre, il est amené à la même opinion, et ne peut faire autrement que de voir de la même façon ; et cette *idée* devient alors une force intérieure contre le mauvais penchant, qui n'a besoin que d'être suffisamment développée pour vaincre. On voit aisément que cette même idée peut être provoquée de bien d'autres manières, et qu'il n'est pas du tout nécessaire que la faute de l'enfant fournisse l'occasion de ce genre d'instruction.

19. Pour celui qui doit faire l'éducation par l'instruction, j'ai demandé deux choses : la *science* et la *force de pensée*, j'entends une science et une force de pensée capables de voir et de représenter la réalité proche comme un fragment du grand tout. « — Pourquoi du grand tout ? Pourquoi d'une chose lointaine ? Les choses proches n'apparaissent-elles pas assez importantes, assez claires ? Ne sont-elles pas remplies de circonstances qui, si elles n'ont pas été reconnues et appréciées avec justesse en petit et dans les choses les plus simples, ne peuvent davantage, que dis-je, peuvent beaucoup moins, considérées en grand, être saisies avec justesse, même avec le savoir le plus étendu ? Et ne doit-on pas prévoir que de telles prétentions auront pour conséquence de charger l'éducation d'une masse d'érudition et d'études philologiques, au grand détriment de l'éducation physique, des talents artistiques et de la gaieté dans les rapports sociaux ? » [1] — Que la juste crainte de semblables inconvénients ne nous entraîne pas à bannir ces études ! Elles ont besoin d'être organisées autrement, et de telle façon que, sans trop s'étendre et sans prendre la place de tout le reste, elles ne soient pourtant jamais réduites à n'être qu'un moyen et n'éloignent jamais l'élève du but essentiel, mais qu'au contraire elles portent dès le début des fruits durables

1. Opinion des philanthropinistes.

et abondants. Si une telle organisation n'était pas possible, si la lourde et *destructive* tyrannie des traditionnelles études latines était inhérente à la chose, il faudrait alors travailler sans cesse à reléguer l'érudition scolaire dans certains coins isolés, comme ces poisons dont on fait un rare usage en médecine, et qu'on enferme dans les boîtes des pharmacies. Mais, supposons qu'on puisse réellement, sans des préparations exagérées et compliquées, faire fonctionner un enseignement qui traversât directement et rapidement le champ de l'érudition, sans s'y égarer trop longtemps : alors, maintiendrait-on encore l'objection ci-dessus, d'après laquelle les enfants seraient ainsi éloignés sans profit des choses prochaines, et conduits sans plus de profit et prématurément à des excursions en pays étranger ? Pourrait-on, avec plus de réflexion et sans parti pris, continuer d'affirmer que les objets proches sont clairs pour les enfants et pleins de relations dont l'appréciation peut leur servir à se faire une opinion juste dans la suite ? Laissons de côté les objets physiques qui, à la vérité, malgré leur proximité des sens, ne sont pourtant pas, par eux-mêmes, accessibles à notre aperception et à notre intelligence ; mais je veux éviter de répéter ce que j'ai dit ailleurs au sujet du triangle et des mathématiques.

Parlons maintenant des hommes et de ce qui les concerne, et, dans cet ordre d'idées, demandons-nous ce qu'on appelle *proche*. Ne voit-on pas la distance qui sépare l'enfant de l'adulte ? Elle est égale au long espace de temps consécutif qui nous a portés au présent degré de culture et de corruption ! — Mais cette distance, on la *voit* ; c'est pourquoi on écrit des livres spéciaux à l'usage des enfants, où l'on évite toute chose incompréhensible et tout exemple de corruption ; c'est pourquoi aussi on pénètre les éducateurs de cette idée, qu'il faut s'abaisser même au niveau des enfants, et entrer dans leur étroite sphère, quelque peine qu'il en coûte. Mais alors, on ne voit pas toutes les nouvelles circonstances fâcheuses que l'on

crée par ce fait même. On ne voit pas qu'on demande ce qui ne doit pas être, ce que la nature punit inévitablement, lorsqu'on demande que l'éducateur adulte s'abaisse pour bâtir à l'enfant un monde enfantin. On ne voit pas à quel point, ordinairement, se trouvent déformés, en fin de compte, ceux qui ont fait longtemps ce métier, et combien il répugne aux esprits intelligents de s'y livrer. Mais ce n'est pas tout. Les hommes ne peuvent déjà pas imiter le style des femmes, à plus forte raison celui des enfants! L'intention même de faire œuvre pédagogique gâte la littérature enfantine; on oublie à ce moment que tout lecteur, même l'enfant, prend dans ce qu'il lit la part qui lui convient, et juge l'œuvre en bloc avec l'auteur. Montrez aux enfants ce qui est mal, montrez-le clairement, mais sans en faire un objet de désir : ils trouveront que c'est mal. Suspendez un récit pour y introduire un raisonnement moral : ils trouveront votre récit ennuyeux. Si vous ne leur montrez que le bien, ils le trouveront monotone, et le seul attrait du changement leur fera accueillir le mal avec plaisir : rappelez-vous ce que vous éprouvez vous-même à la représentation d'un spectacle tout-à-fait moral! — Mais donnez-leur au contraire un récit intéressant, plein de faits, de circonstances, de caractères, renfermant une stricte vérité psychologique qui ne dépasse pas les sentiments et les lumières des enfants, et ne révélant aucune tendance à dépeindre l'excès du bien ou du mal, — un récit dans lequel, avec un tact moral discret, à peine encore éveillé, on ait pris soin de faire pencher l'action du mal vers le bien, vers le juste et l'équitable : vous verrez avec quelle force l'attention des enfants s'attachera à ce récit, et allant plus à fond, cherchera à découvrir la vérité et à tourner la chose sous toutes ses faces; vous verrez quelle variété de jugement éveillera chez eux la variété du sujet, comment l'attrait du changement aboutira à leur faire préférer le mieux, et même avec quel sentiment d'aise profond l'enfant, qui peut-être se croit déjà, quant au jugement moral, de quelques degrés supé-

rieur au héros de son histoire ou à l'auteur, s'établira solidement sur son point d'appui pour s'y affirmer contre une grossièreté qu'il sent déjà au-dessous de lui. Un tel récit, pour agir d'une façon durable et avec une énergie efficace, devra posséder encore une qualité : il devra porter, dans toute sa force et sa pureté, l'empreinte de la grandeur virile. L'enfant sait en effet, aussi bien que nous, distinguer ce qui est vulgaire et plat de ce qui est noble et digne, et même cette distinction lui tient plus au cœur qu'à nous-mêmes, car il souffre de se sentir petit, il voudrait être homme ! L'enfant bien organisé ne voit qu'au-dessus de lui, et à huit ans, son rayon visuel passe par-dessus toutes les histoires enfantines. Ce sont donc des hommes tels qu'il voudrait en être un, qu'il faut lui présenter. Ceux-là, certes, vous ne les trouverez pas près de vous, car l'idéal que l'enfant se fait de ses héros ne répond en rien aux produits de notre culture actuelle. Vous ne le trouverez pas davantage dans votre imagination, car elle est pleine de désirs pédagogiques, et remplie de vos expériences, de vos connaissances et de vos propres affaires.

Mais quand vous seriez des poètes tels qu'il n'en fut jamais (car dans chaque poète se reflète son époque), il vous faudrait encore, pour obtenir la récompense de vos efforts, les multiplier cent fois. En effet, — ceci résulte avec une claire évidence de ce qui précède, — le tout n'a aucune importance, ni aucune action tant qu'il reste isolé : il faut qu'il vienne au milieu ou en tête d'une longue série d'autres moyens de culture, et de telle façon que l'ensemble retire et conserve le profit de chaque objet particulier. Or, comment toute la littérature future pourrait-elle donner quelque chose qui convînt à l'enfant, alors que celui-ci n'en est pas encore où nous en sommes ! Moi, je ne connais qu'un seul endroit où l'on puisse chercher le genre de narration que j'ai décrit : c'est la période de l'enfance classique des Grecs. Et là, je rencontre avant tout ... l'*Odyssée*.

20. C'est à l'*Odyssée* que je dois une des plus agréables expériences de ma vie, et en grande partie mon amour pour l'éducation [1]. Non pas que j'aie puisé dans cette expérience les motifs qui m'ont guidé : ceux-ci m'étaient apparus auparavant et si nettement, que je commençai ma carrière pédagogique en faisant abandonner à deux jeunes garçons [2], — l'un de neuf ans, l'autre d'un peu moins de huit ans, — leur Eutrope pour les mettre au grec; et même, sans nous perdre, sous prétexte de préparation, dans le fatras des chrestomathies, je leur fis prendre tout de suite Homère. Mon tort fut d'être trop esclave de la routine scolaire, d'exiger une analyse grammaticale rigoureuse; car j'estime qu'il suffirait pour ces débuts d'apprendre aux élèves les principaux signes caractéristiques des flexions, et de les leur montrer plutôt par une incessante répétition que de les leur demander par de pressantes questions. Je manquais aussi totalement de cette préparation historique et mythologique si nécessaire pour faciliter l'explication, et si facile à acquérir pour le lettré qui aurait un vrai tact pédagogique ! Je fus aussi troublé dans l'accomplissement de ma tâche par certains vents contraires venus de loin [3], et favorisé de près d'une façon pour laquelle je ne puis exprimer que silencieusement ma gratitude [4]. Mais rien ne peut m'empêcher d'espérer que, chez des enfants sains, les bonnes dispositions naturelles ne doivent pas être considérées comme une rareté, mais qu'au contraire elles serviront la plupart des éducateurs comme elles m'ont servi. Et comme j'imagine aisément qu'on peut apporter dans l'exécution d'une telle entreprise un talent infiniment plus grand que celui dont mon premier essai put se glorifier, je crois avoir appris par cette expérience (il nous fallut un an et demi

1. Voir pp. 175, § 30, et 344, §§ 7 sq.

2. Les deux plus jeunes fils de M. de Steiger, Charles et Rodolphe.

3. Allusion aux événements de 1798. (Voir la *Préface*).

4. Herbart veut parler de l'affection de Charles, son élève favori, et de l'approbation de M. de Steiger.

pour lire l'*Odyssée*), qu'il est aussi facile que salutaire de commencer par là, dans l'éducation privée ; et on doit en général y réussir, pourvu que les maîtres abordent cette tâche non seulement avec l'esprit philologique, mais aussi avec l'esprit pédagogique, et qu'ils veuillent, dans un but d'aide et de prévoyance, fixer quelques points avec plus de précision que le temps et le lieu ne me permettent de le faire ici. Quant à ce qui doit se faire dans les écoles, je ne me prononce pas; seulement, si j'avais à résoudre la question, je l'aborderais de bien bon cœur, et avec la ferme conviction qu'en cas d'insuccès, le mal ne serait jamais plus grand qu'il ne l'est avec la méthode employée d'ordinaire pour l'étude de la grammaire latine et des auteurs romains : car, parmi ces derniers, il n'y en a pas un seul qui puisse convenir, même passablement, pendant toute la période de l'enfance, pour initier à l'antiquité. Ils peuvent trouver leur place plus tard, si on les a fait précéder d'Homère et de quelques autres poètes grecs. Mais, à considérer l'usage qu'on en a fait jusqu'à présent, il faut certainement un haut degré de prévention pour tolérer qu'on consacre à un enseignement aussi négativement éducatif tant d'années, tant de peines, et qu'on sacrifie à tel point les joyeuses dispositions de l'enfant et toutes les manifestations promptes de son esprit. Je m'en rapporte à plusieurs de nos pédagogues de la *Révision générale* [1], qui seront plus vite oubliés que réfutés, mais qui eurent au moins le mérite de découvrir un grand mal, s'ils ne surent pas le guérir.

21. Tout ce que je viens de dire suffit pour faire entrevoir ce que je propose, mais non pour le faire voir avec la variété infinie de tout ce qui s'y rattache. Et, à ce point de vue, ceci n'est qu'un commencement, utile pour ceux qui

1. Collection importante de traités pédagogiques fondée et dirigée par Campe. (Voir notre étude : *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle*, pp. 438 sq.). Il s'agit surtout ici de Trapp. (*Ibid.* pp. 469 sq.).

pourraient être disposés à faire rentrer ce livre tout entier dans une seule idée, et à méditer cette idée pendant des années. Moi, au moins, je n'ai pas mis trop de hâte à publier mon expérience : voilà plus de huit ans que j'entrepris mon essai, et depuis j'ai eu le temps de le méditer.

22. Élevons-nous aux considérations générales. Représentons-nous l'*Odyssée* comme le trait d'union qui rattache l'élève au maître, parce qu'elle élève l'un dans sa propre sphère et ne rabaisse plus l'autre, parce qu'elle fait explorer de plus en plus à celui-là le monde classique, et représente à celui-ci, dans l'enfant qui avance en imitant, l'image sensible la plus intéressante des grands progrès de l'humanité qui s'élève, — parce qu'enfin elle prépare des réminiscences qui, fortement liées aux œuvres éternelles du génie, doivent se réveiller à chaque retour qu'on fera vers ces œuvres : telle une constellation favorite qui rappelle aux amis les heures où ils la contemplèrent ensemble.

23. Est-ce donc peu de chose, que l'ardeur du maître soit soutenue par le choix de la matière enseignée ? On demande que la pression qu'il subit de l'extérieur soit allégée, mais on n'y arrive même pas à moitié tant qu'on n'a pas écarté les choses mesquines qui rebutent les esprits actifs, et dont les esprits indolents ne peuvent se séparer !

24. L'esprit de petitesse, qui se glisse si facilement dans l'éducation, lui est funeste au plus haut degré. Il se présente sous deux formes. La plus commune s'attache aux choses insignifiantes, elle crie sur les toits qu'elle a découvert des méthodes, alors qu'elle a inventé de nouveaux jeux. L'autre est plus subtile et plus séduisante : elle voit les choses importantes, mais elle ne distingue pas celles qui passent de celles qui restent; pour elle, une simple habitude mauvaise est un défaut, et le fait de la relever efficacement deux ou trois fois équivaut à l'art de corriger. Comme tout cela est démenti par

l'expérience, alors que les ébranlements les plus violents qui agitent les profondeurs les plus cachées de l'âme, auxquels il faut recourir souvent chez les natures robustes, — et que l'éducateur, certes, doit toujours être maître de provoquer, — sont eux-mêmes si passagers ! Ceux qui considèrent uniquement la *qualité* des impressions, et non la *quantité*, méditeront cet objet avec le plus grand soin et prendront leurs dispositions avec le plus grand art. Sans doute, dans l'âme humaine, rien n'est perdu ; mais, dans la conscience, il n'y a que peu de choses présentes à la fois ; celles qui ont une force considérable et qui sont rattachées entre elles par des liens multiples sont les seules qui se présentent aisément et fréquemment à l'âme ; et il n'y a que celles qui dominent de très haut qui la poussent à l'action. Quant aux causes qui séparément affectent fortement l'âme, elles sont, dans le cours de la jeunesse, si nombreuses, si variées, que les plus fortes mêmes sont refoulées, si elles ne sont pas reproduites par le temps et renouvelées sous des aspects multiples et différents. Parmi les choses isolées, il n'y a de dangereux que ce qui refroidit le cœur de l'enfant à l'égard de son éducateur, précisément parce que les personnalités se multiplient par chaque mot, par chaque aspect. Mais on peut y remédier encore à temps, non certes sans y apporter une grande attention et des soins délicats. Les autres impressions, si artificiellement qu'elles soient provoquées, font sortir inutilement l'âme de son état habituel ; elle y retombe vite, et elle éprouve quelque chose comme lorsqu'on rit d'une peur non justifiée.

25. Ceci nous ramène précisément à mon opinion, savoir : que l'on n'est maître de l'éducation qu'à la condition de savoir faire entrer dans l'âme de l'enfant une grande somme d'idées dont les parties soient étroitement liées, et qui ait assez de force pour l'emporter sur les éléments défavorables du milieu, pour en absorber les éléments favorables et se les assimiler. — Il faut reconnaître que, seule, une éducation privée faite dans

des circonstances favorables pourra fournir sûrement à l'art du maître l'occasion de satisfaire à cette exigence; mais si seulement on utilisait d'abord les occasions qui se présentent! On aurait d'ailleurs ainsi des modèles qui permettraient de poursuivre cette étude. Et on aura beau se cabrer, — le monde dépend d'un petit nombre, et ce n'est qu'un petit nombre de gens suffisamment cultivés qui peuvent le diriger comme il convient.

26. Dans les cas où l'on ne peut appliquer cet art de l'enseignement, il importe avant tout de rechercher les sources présentes des impressions essentielles et, si c'est possible, de les diriger. Ceux qui savent reconnaître comment le *général* se présente dans l'*individuel*, pourront voir par le plan général ce qu'on peut obtenir à cet égard, en ramenant l'homme à l'humanité, le fragment au tout, et en réduisant le grand, toutes proportions gardées, aux limites du petit et de l'infiniment petit.

27. L'humanité elle-même fait continuellement son éducation par la somme d'idées qu'elle produit. Si les liens qui en unissent les éléments variés sont lâches, cette somme d'idées n'a, comme ensemble, qu'une faible action, et la moindre chose isolée qui émerge, si absurde qu'elle soit, excite le trouble et la violence. Si les éléments variés qui la constituent se contredisent, il en résulte des disputes inutiles, et, insensiblement, la force même qui fait l'objet de ces disputes est livrée aux désirs grossiers. Ce n'est que par l'accord de ceux qui pensent que le raisonnable peut triompher, et par l'accord des meilleurs que le mieux peut prévaloir.

LIVRE Ier

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LA PÉDAGOGIE

CHAPITRE Ier

DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE

I

Différence entre la pédagogie considérée comme science et l'art de l'éducation. — Du tact pédagogique.

Premières leçons sur la pédagogie, §§ 9-17.

1. Il importe de distinguer la pédagogie, considérée comme *science*, de l'*art* de l'éducation.

2. Qu'est-ce qui constitue une *science?* Un assemblage ordonné de points de doctrine, qui forment un ensemble d'idées, et qui découlent autant que possible les uns des autres, comme les conséquences découlent des principes, et les principes d'idées fondamentales. — Qu'est-ce qu'un *art?* C'est une somme d'aptitudes qui doivent se trouver réunies pour produire un certain résultat qu'on s'est proposé comme but. — La *science* exige donc la déduction des doctrines tirées de leurs principes, par conséquent la méditation philosophique. L'*art* exige une *action* continuelle, mais conforme aux résultats de la *science* : il ne peut, dans la pratique, se perdre dans aucune considération spéculative; le moment présent réclame son secours, et mille événements contraires provoquent sa résistance.

3. La théorie, dans sa généralité, embrasse une étendue dont chacun n'aborde, au cours de sa pratique, qu'une partie infiniment petite; de plus, par son caractère indéterminé, qui résulte de sa généralité même, elle néglige tout le détail, toutes les circonstances individuelles dans lesquelles le praticien se trouvera chaque

fois, ainsi que toutes les mesures, les méditations personnelles, les efforts particuliers par lesquels il lui faudra y faire face. C'est pourquoi, à l'école de la *science*, on apprend toujours à la fois trop et trop peu pour la *pratique*; c'est pourquoi aussi tous les praticiens, dans n'importe quel art, se soucient en général si peu de la théorie proprement dite, basée sur une étude approfondie, et préfèrent de beaucoup faire valoir contre elle tout le poids de leurs expériences et de leurs observations. Mais, par contre, il a été démontré et répété souvent, avec surabondance et jusqu'à satiété, que la *pratique* seule ne produit que la routine, qu'elle ne donne qu'une expérience extrêmement bornée et qui ne prouve rien, et qu'on ne peut apprendre que par la *théorie* comment on doit, à force d'essais et d'observations, se renseigner auprès de la nature si l'on veut obtenir d'elle des réponses précises. Tout ceci s'applique au plus haut degré à la pratique pédagogique. Là, en effet, l'activité de l'éducateur ne cesse de s'exercer; son action est même, contre sa volonté, bonne ou mauvaise, ou tout au moins il néglige ce qu'il aurait pu faire; — et le contre-coup, le résultat de son action, se reproduit avec la même continuité, mais sans lui apprendre ce qui serait arrivé s'il avait agi autrement, quel résultat il aurait obtenu s'il s'y était pris d'une façon plus sage et plus énergique, s'il avait eu à sa disposition des moyens pédagogiques dont il ne lui a peut-être manqué que de soupçonner l'existence. Son expérience ne sait rien de tout cela, elle ne porte que sur lui-même, sur ses rapports avec les autres hommes, — sur l'insuccès de ses projets, sans en découvrir les vices radicaux, — sur le succès de sa méthode, sans la comparer avec les progrès peut-être plus rapides et plus beaux des méthodes meilleures. Il peut donc se faire qu'un vieux maître d'école arrivé à la fin de ses jours, ou même une génération tout entière et des séries de générations de maîtres qui n'ont cessé de marcher côte à côte ou de se suivre à peu près dans les mêmes ornières, — ne soupçonnent pas ce qu'un jeune débutant, par une chance heu-

reuse, une expérience bien calculée, aura appris dès la première heure avec une complète précision. Et non-seulement cela peut arriver, mais encore cela arrive sûrement. Chaque pays a son cercle national, et, d'une façon bien plus marquée encore, chaque époque a son cercle particulier, dans lequel le pédagogue, aussi bien que tout autre individu, se trouve enfermé avec toutes ses idées, ses découvertes, ses tentatives et les expériences qui en découlent. D'autres époques font d'autres expériences, parce qu'elles font d'autres choses: et il reste éternellement vrai que chaque sphère d'expérience, sans un principe *a priori*, non seulement ne peut jamais compter sur une perfection absolue, mais qu'on ne peut même jamais indiquer, fût-ce d'une façon approximative, à quel degré elle approche de cette perfection. C'est pourquoi ceux qui, sans s'aider de la philosophie, se mêlent d'éducation, s'imaginent si aisément avoir fait des réformes profondes, alors qu'ils n'ont fait que corriger quelque chose dans la *manière*. Nulle part la nécessité d'avoir des vues philosophiques étendues, acquises par les idées générales, ne s'impose autant qu'en matière de pédagogie, où le travail quotidien, et l'expérience individuelle, qui s'imprime de tant de façons différentes, contribuent si puissamment à rétrécir l'horizon.

4. Mais, pour tout bon théoricien qui applique sa théorie et ne s'avise pas surtout de traiter les cas qui se présentent avec une lenteur pédantesque, comme un écolier traite ses exemples d'arithmétique, — il vient se glisser, tout-à-fait malgré lui, entre la théorie et la pratique, un terme moyen, c'est-à-dire un certain *tact*, sorte de faculté rapide de jugement et de décision, qui, sans procéder éternellement de la même manière, comme la routine, ne saurait non plus se vanter de pouvoir, au même degré qu'une théorie parfaitement appliquée, trouver absolument et avec une parfaite justesse, une logique rigoureuse et une mémoire complète de la règle, ce qu'il y a lieu de faire pour chaque cas individuel. C'est précisément parce qu'une telle mémoire et une

application aussi parfaite des règles scientifiques exigeraient un être surnaturel, que, chez l'homme tel qu'il est, il s'établit inévitablement, à la suite de toute pratique constante, une certaine manière de procéder, qui dépend tout d'abord de son sentiment, et n'a qu'un rapport éloigné avec sa conviction, — par laquelle il donne plus libre jeu au mouvement intérieur, reflète mieux l'action qu'il a subie du dehors, et révèle plutôt son état d'âme que le résultat de sa pensée.

5. « — Mais où est donc l'éducateur, » direz-vous, « qui se laisse à ce point gouverner par son caprice et s'abandonne ainsi au plaisir ou au déplaisir que lui causent ses élèves ? » — Mais où est donc l'éducateur, demanderai-je à mon tour, qui louerait ses élèves sans y mettre son cœur et les blâmerait comme un livre ? qui raisonnerait et calculerait pendant que les élèves feraient sottise sur sottise, et qui ne pourrait opposer à la pétulance de ces natures, souvent douées d'une très grande force, l'énergie prompte d'une volonté virile ? — La question et la contre-question peuvent se balancer ici ; je reviens à ma remarque de tout à l'heure, savoir : que le *tact* occupe inévitablement les places laissées vides par la théorie et devient ainsi le régulateur direct de la pratique. Heureux encore, certes, si ce régulateur souverain est en même temps un serviteur vraiment obéissant de la théorie que nous supposons juste. La grande question à se poser pour savoir si quelqu'un sera bon ou mauvais éducateur, est donc celle-ci : comment ce *tact* se développe-t-il chez lui, et se développe-t-il conformément ou contrairement aux lois que la *science* énonce dans leur vaste généralité ?

6. Poussons un peu plus loin nos réflexions et demandons-nous quelles causes doivent agir et quelles influences doivent s'exercer pour que ce *tact* se fixe en nous. — Il se forme d'abord pendant la pratique ; il se forme par l'action qu'exerce sur notre sentiment ce que nous apprenons dans cette pratique ; cette action sera telle ou telle suivant que nous nous trouverons nous-même dans telle ou telle disposition ; nous devons et nous pouvons agir sur notre

disposition par notre méditation ; il dépendra de la justesse et du poids de cette méditation, de l'intérêt et de la bonne volonté morale que nous y apportons, qu'elle règle et domine, de telle ou telle façon, la disposition où nous devons nous trouver *avant* d'entreprendre le travail de l'éducation, et par conséquent aussi notre façon de sentir *pendant* que nous nous livrons à ce travail, et avec elle enfin ce *tact* d'où dépend le succès ou l'insuccès de nos efforts pédagogiques. En d'autres termes : c'est par la méditation, par la réflexion, par la recherche, par la *science* que l'éducateur doit préparer, non pas tant ses actes futurs dans des cas particuliers, que lui-même, son âme, son intelligence et son cœur, pour être en état de concevoir, de saisir, de sentir et de juger comme il convient les faits qui l'attendent et la situation dans laquelle il se trouvera. S'il s'est perdu d'avance dans de vastes plans, il sera le jouet des circonstances ; mais s'il s'est armé de principes, ses expériences lui apparaîtront avec une complète clarté, et lui apprendront chaque fois ce qu'il doit faire. S'il ne sait pas discerner l'*important* de l'*indifférent*, il négligera le *nécessaire*, et usera ses forces dans l'*inutile*. S'il confond le manque de culture avec la faiblesse d'esprit, la grossièreté avec la méchanceté, ses élèves l'abasourdiront et l'effraieront tous les jours par d'étranges énigmes. S'il connaît au contraire les points essentiels, les bases sur lesquelles repose son œuvre, s'il connaît les traits fondamentaux qui caractérisent les bonnes et les mauvaises dispositions naturelles dans les jeunes âmes, il saura s'accorder, à lui et aux siens, toute la liberté nécessaire pour conserver sa gaieté, sans négliger pour cela aucun devoir ni relâcher l'éducation morale, ni ouvrir la voie toute grande à la sottise et au vice.

7. Il y a donc, — et c'est ma conclusion, — une *préparation à l'art par la science*, une préparation de l'intelligence et du cœur qui *précède* le travail de l'éducation, et grâce à laquelle seulement l'*expérience*, que nous ne pouvons acquérir qu'*au cours de ce travail*, devient instructive pour nous. Ce n'est que par l'*action*,

par la *pratique* qu'on apprend l'*art* et qu'on acquiert le *tact*, le talent, l'adresse, l'habileté : mais dans la pratique même, celui-là seul apprend l'*art* qui a appris la *science* auparavant par le travail de la *pensée*, qui se l'est assimilée, et qui a déterminé à l'avance les impressions futures que l'*expérience* devait faire sur lui.

8. Il ne faut donc pas attendre le moins du monde de cette préparation qu'on en sorte à l'état de maître infaillible de l'art. Il ne faut même pas lui demander les indications spéciales relatives aux procédés. Il faut se croire assez d'esprit inventif pour être capable de trouver soi-même en l'instant ce qu'il y a à faire dans chaque circonstance. Il faut s'attendre même à apprendre par les fautes qu'on fera : et cela peut se faire en pédagogie bien plus qu'en mille autres choses, parce qu'ordinairement toute action isolée de l'éducateur n'a en soi aucune importance, et que l'ensemble de sa conduite importe infiniment plus. On ne doit même pas attendre de sa mémoire qu'elle retienne constamment les innombrables petits détails qu'il y a lieu d'observer.

9. Mais on devra, par contre, se pénétrer tout-à-fait des considérations relatives à la dignité, à l'importance et aux moyens essentiels de l'éducation. L'éducateur devra sans cesse avoir devant les yeux l'image d'une jeune âme pure, qui, sous l'influence d'un bonheur modéré et d'un tendre amour, de mainte excitation de l'esprit et de maintes provocations à l'action future, se développe d'une façon continue, avec force, et d'un mouvement progressif toujours plus rapide. Qu'il se laisse aller d'abord à son imagination, pour orner cette image de tout ce qui peut plaire; mais qu'il se soumette aussi à la critique de la réflexion la plus rigoureuse, afin qu'elle lui montre ce qu'il y avait dans son image de fiction volontaire, de rêve sans consistance, sans lien, sans cohésion, — et ce qu'il y avait au contraire de voulu par la raison, d'essentiellement propre et particulier à l'idéal. Après s'être ainsi imaginé, sinon l'enfant qu'il *voudrait* élever, du moins celui qui serait vraiment digne d'une excellente éducation,

qu'il lui donne par la pensée un maître, — non pas, encore une fois, un compagnon qui le suive pas à pas, comme Rousseau, un gardien, un esclave à la chaîne, auquel l'enfant ravit sa liberté, et qui à son tour lui ravit la sienne, — mais bien un précepteur qui le guide sagement de loin, qui sache, par des paroles pénétrant profondément et par une conduite énergique, s'assurer à temps de son élève, et qui puisse en toute sécurité l'abandonner à son propre développement au milieu de ses jeux et de ses luttes avec ses camarades, le laisser à ses propres aspirations vers l'action et vers l'honneur tels que les conçoit l'âge viril, et au sentiment d'horreur que lui inspirent les exemples du vice, par lesquels le monde nous égare ou nous avertit, suivant notre gré. Ce guide à distance, ainsi que ses paroles et ses actes, voilà ce que nous cherchons à découvrir et à deviner. Car, si le temps que l'ami de la jeunesse lui consacre volontiers ne peut suffire à l'éducation, l'éducation elle-même est impossible. S'il est, en effet, obligé de lui donner tous ses instants, de lui sacrifier entièrement ses meilleures années, comme on le lui demande souvent, ou même de n'en sacrifier que la meilleure partie, il faut nécessairement qu'il se néglige lui-même, et les rapports entre l'éducateur et l'élève deviennent à tout jamais forcés, cessent d'être naturels et détruisent la force éducatrice elle-même : l'enfant n'a qu'un surveillant et non un éducateur. Notre *science* doit nous enseigner un *art* par lequel avant tout l'éducateur lui-même continue de se développer, et qui en outre agisse avec une telle intensité et une telle concentration, avec une telle certitude et une telle précision, qu'elle n'ait pas besoin d'intervenir à tout instant, et qu'elle puisse dédaigner la plus grande partie des hasards, et tirer parti en tout cas, pour son œuvre, des circonstances fortuites de quelque importance qui peuvent intervenir. Car le sort, les circonstances, le monde environnant qui participe à l'éducation, toutes ces choses dont les pédagogues ont l'habitude de se plaindre si fort, n'ont pas toujours

une action défavorable, et elle ne l'est presque jamais à tous les points de vue. L'éducation même, une fois qu'elle a acquis un certain degré de force, peut très souvent faire servir ces influences à ses fins. Le monde et la nature font déjà, en somme, beaucoup plus pour l'élève que l'éducation ne peut se vanter de faire en moyenne.

Du tact pédagogique

Aphorismes, § 101.

Le tact pédagogique consiste surtout à discerner quand il faut abandonner un élève à son allure lente, et quand il convient, au contraire, d'aller vite. Le premier procédé est le bon quand les qualités de l'enfant se développent d'une façon satisfaisante, qu'on voit que de plus grandes exigences ne pourraient que l'opprimer, et que son *cercle d'idées* est, grâce à une occupation suffisante, assuré contre une fusion prématurée [1], qui donne à l'esprit de la raideur. On préfèrera la seconde voie lorsque tout ajournement serait dangereux, à cause des penchants naissants, des prétentions qui commencent à s'élever, des opinions qui se forment, et aussi du degré d'*éducabilité* atteint. On peut alors se dire : c'est maintenant ou jamais que le jeune homme doit comprendre.

II

La pédagogie considérée comme science

Aphorismes, §§ 5-12.

10... Il n'est aucune branche de la science où le recueillement sous toutes ses formes soit aussi nécessaire qu'en pédagogie. Il faut déjà pour la *science* de l'éducation elle-même (par opposition à l'*art*), la réunion de deux sortes de méditation, qui sont ordinairement réparties d'une façon bien différente suivant les dispositions naturelles : la *méditation théorique* et la *méditation pratique*. Si l'on sait obéir à la raison, on doit rester assez calme pour juger de la possibilité d'exécution. Ici, le savoir et le vouloir se réunissent. Tout genre de savoir, le savoir psychologique en tête, joint à la connaissance des choses, est également nécessaire, et ce savoir

1. Voir p. 355, § 8.

ne doit pas seulement être scientifique, mais il doit encore s'allier à une idée générale de la valeur qu'ont les sciences dans le monde, et de la façon dont le monde les fait valoir dans l'âme de l'enfant. Tout ce que l'on *sait* doit servir, et tout ce qui *est* doit le soutenir. C'est là qu'on trouve l'occasion de s'examiner soi-même pour voir combien on peut par toute sa personnalité.

11. La pédagogie comme science complète ne pourrait s'échafauder que sur l'ensemble achevé de toutes les autres sciences. Là où elle paraît facile, elle trahit l'enfance dans laquelle en réalité elle se trouve encore. Je n'ai pas la prétention d'être capable d'enseigner cette science parfaite. Mais je peux bien caresser l'espoir d'approcher le plus possible du but, et de provoquer par là maintes considérations sur le lien qui unit les différentes études soit entre elles, soit avec la vie, et aussi sur notre conception encore si grossière de l'assemblage de tous les éléments qui constituent l'homme cultivé.

12. En considérant toute la pédagogie jusqu'à nos jours pour ce qu'elle est réellement, c'est-à-dire pour un *grossier empirisme*, nous n'entendons pas le moins du monde porter sur elle un jugement de mépris. Il y a en effet des hommes et des femmes très intelligents qui, dans les affaires les plus importantes de la vie, agissent souvent avec un plein succès, sans être guidés par autre chose que par un semblable empirisme. De même certaines inventions remarquables remontent à des temps où il n'était pas question de théorie : c'est même toujours la *théorie* qui est venue en second lieu, alors qu'une *pratique* couronnée de succès l'avait précédée. D'autre part, c'est faire preuve d'ignorance que de dédaigner la *théorie* parce qu'on a déjà la routine de la *pratique*. Car, pour juger et pour perfectionner, on a besoin de la *théorie*, même lorsqu'une chose marche bien et que, grâce à toutes sortes de procédés connus qui indiquent de l'habileté et de la *pratique*, elle s'impose à juste titre à l'estime des hommes.

13. Mais supposez qu'une certaine chose dont s'occupent déjà

depuis longtemps un grand nombre de gens ne jouisse pas de cette estime générale et incontestée, qu'elle soit attaquée par quelques-uns, dans son ensemble, comme peu fructueuse, et morcelée par d'autres de telle façon que ce soit tantôt l'une, tantôt l'autre de ses parties qui soit déclarée seule importante, seule utile, à l'exclusion de tout le reste : alors la *théorie* devient l'unique recours dans lequel on puisse mettre encore quelque espoir pour dissiper les doutes.

14. Niera-t-on que l'éducation se trouve réellement dans ce cas? — Du moins Niemeyer [1], dont nous invoquerons très souvent l'autorité, et cela par pure estime pour son célèbre ouvrage, n'a pas jugé au-dessous de sa dignité de consacrer quelques paragraphes aux doutes qui peuvent naître sur la valeur de la pédagogie; et il ne s'est pas uniquement occupé des doutes qu'on peut avoir sur telle ou telle théorie dont on a peut-être admis l'existence un peu précipitamment, avant que les fondements les plus indispensables en aient été suffisamment éclaircis, mais il s'est attaché tout particulièrement aux doutes qui s'appuient sur des faits. La meilleure éducation échoue très souvent: les hommes supérieurs deviennent ce qu'ils sont, le plus souvent, par eux-mêmes, tandis que les médiocres, et aussi les individualités fortement dessinées, restent dans leur sphère, malgré tout l'art qu'on a déployé pour les élever ou les améliorer.

15. C'est un peu ce qui se passe avec les médecins, mais ils ne se laissent pas pour cela influencer au point de se croiser les bras. Ils font provision d'expériences; ils essayent même d'utiliser des théories, mais tous ne le font pas, et on ne peut attendre davantage des éducateurs qu'ils se soucient beaucoup

1. Célèbre pédagogue allemand (1754-1828), auteur des *Principes d'éducation et d'instruction* (1796), ouvrage qui fait encore autorité de nos jours, et que Herbart cite souvent (Voir pp. 159 et 180 sq.). Niemeyer prit, en 1785, la direction des établissements de Francke, à Halle, qui étaient en complète décadence, et les éleva à un degré de prospérité qui n'a fait que s'accroître jusqu'à nos jours.

de la théorie de la pédagogie. Estimons-nous heureux s'il s'en trouve un de temps en temps qui ne redoute pas de se livrer à la réflexion, et auquel surtout il ne répugne pas de se rendre compte des causes des insuccès fréquents, comme le font les médecins lorsqu'ils recherchent l'origine des maladies incurables, ou encore de s'expliquer à lui-même les raisons pour lesquelles, si souvent, une éducation s'est heureusement développée sans le secours de l'art : ici encore ils ont devant eux le bon exemple des médecins, qui reportent tout l'honneur du succès sur la force curative de la nature, là où leur propre intervention ne peut guère entrer en ligne de compte.

16. Il est à peine besoin de dire que les récentes querelles qui ont eu lieu à propos de l'organisation des écoles ont été un puissant stimulant pour la méditation approfondie des choses de l'éducation, mais il ne faut pas perdre de vue qu'en général la prépondérance accordée aujourd'hui presque partout à l'instruction proprement dite sur les autres parties de l'éducation est sujette à discussion. L'importance de ce point n'échappera pas au moins à ceux qui, tout en reconnaissant la haute valeur de l'*éducation religieuse*, sont en même temps convaincus que la religion réside moins dans le savoir que dans le cœur. Si autrefois on a rabaissé l'*instruction*, on peut se demander maintenant si on n'en exagère pas l'importance, et cela au détriment de l'ensemble de l'*éducation*. Sans doute, chaque école joint à l'enseignement quelque chose qu'elle appelle ordinairement *discipline*, et qui devrait plus proprement s'appeler *gouvernement* des enfants ; mais ce n'est pas là ce qui constitue la vraie *culture morale*, bien qu'un usage mal fixé du mot lui donne quelquefois ce sens [1] : cela ne fait aucun doute pour quiconque n'est pas

1. Cet « usage *mal fixé* » du mot *Zucht* a pourtant prévalu, contrairement au sens étymologique, il est vrai, et personne après Herbart ne l'a plus employé dans le sens de *culture morale*, qu'il persiste à lui donner.

absolument dénué des premiers principes pédagogiques. Et si quelqu'un pouvait encore supposer réellement qu'il n'y ait pas, en dehors de la *discipline*, qui crée l'ordre *pour le présent*, une *éducation morale* qui prépare la culture *pour l'avenir*, une telle divergence d'opinions ne servirait qu'à confirmer l'assertion même qui a été notre point de départ, savoir : que la grande œuvre de l'éducation, même là où elle n'est pas entièrement dédaignée, court pourtant le risque de s'effondrer, parce que telle partie en est déclarée inutile et oiseuse.

17. Or, en admettant qu'on soit disposé à chercher la théorie de la pédagogie, il se présente tout de suite une distinction dont il faut tenir compte. L'*éducation* est un travail, et elle a, comme tout travail, d'une part son but, de l'autre ses moyens et ses difficultés. Notre recherche se divisera donc en deux parties bien distinctes. La considération du but de l'*éducation* nous conduit dans le domaine de l'idéal, tandis qu'au contraire la méditation des moyens et des obstacles nous ramène dans le domaine de la réalité commune et même de la plus vulgaire réalité. Tous les grands hommes qui ont plus ou moins pensé ou écrit sur l'éducation, depuis Platon jusqu'à Fichte, ont témoigné de leurs aspirations vers l'idéal. Et comment n'en serait-il pas ainsi ? Sans un but élevé, quel homme pourrait souffrir d'abaisser son esprit jusqu'au monde enfantin ? Sans l'espoir avec lequel on contemple la jeunesse, qui pourrait vaincre l'impression glaciale que l'on éprouve à la pensée que le monde restera en définitive tel qu'il est ? Peut-être faut-il ajouter que, parmi ceux qui ont eu à cœur la cause de l'éducation, il n'en est aucun qui n'ait, soutenu par cet espoir, toléré et nourri sciemment quelque illusion, ne fût-ce que pour maintenir son esprit dans les dispositions nécessaires à tout homme qui croit de son devoir d'aspirer personnellement vers le mieux.

CHAPITRE II

RAPPORTS DE LA PÉDAGOGIE ET DE LA PHILOSOPHIE

I

De l'éducabilité

Esquisse, §§ 1-4.

1. Le principe fondamental de la pédagogie est l'*éducabilité* de l'enfant.

Remarque. — On trouve des traces de l'*éducabilité* de la volonté dans l'âme des animaux nobles; mais l'*éducabilité* de la volonté *en vue de la moralité* n'existe, à notre connaissance, que chez l'homme.

2. En tant que science, la pédagogie relève de la *philosophie pratique* et de la *psychologie* : celle-là montre le but de l'éducation, celle-ci en indique le chemin, les moyens et les obstacles.

Remarque. — Ceci implique également la dépendance de la pédagogie vis-à-vis de l'*expérience*, puisque d'une part la philosophie pratique comprend déjà l'application à l'*expérience*, et que d'autre part la psychologie ne découle pas seulement de la métaphysique, mais bien de l'*expérience* comprise comme il convient grâce à la métaphysique. Mais la simple connaissance empirique des hommes suffit d'autant moins à la pédagogie, que chaque époque est plus variable dans ses mœurs, ses habitudes et ses opinions : d'où il résulte que les abstractions qui sont le fruit des observations antérieures sortent peu à peu de la sphère où elles avaient quelque valeur.

3. Les systèmes philosophiques qui admettent soit le fatalisme, soit la liberté transcendantale s'excluent eux-mêmes de la pédagogie. Car ils ne peuvent admettre, sans être inconséquents avec eux-mêmes, le principe de l'*éducabilité*, qui indique le passage d'un état indéterminé à un état fixe.

4. Toutefois la pédagogie ne peut non plus supposer une aptitude illimitée à l'éducation, et il appartient à la psychologie de prévenir cette erreur. L'état indéterminé de l'enfant est limité par son individualité. En outre, la faculté qu'a l'éducation de le déterminer est limitée par les circonstances de situation et de temps. L'état fixe de l'adulte continue de se développer intérieurement et échappe à l'éducateur.

Ibid. §. 6 7. 5. Le pouvoir de l'éducation ne doit pas être estimé plus grand qu'il ne l'est, mais il ne doit pas non plus être estimé moindre. L'éducateur doit essayer jusqu'où il peut aller, mais il faut toujours qu'il s'attende à être ramené, par l'observation des résultats, aux limites des essais raisonnables. Pour ne rien négliger, il devra avoir devant les yeux l'ensemble de la théorie des idées de la morale pratique [1], et pour comprendre et interpréter convenablement les observations faites, la psychologie devra toujours lui être présente.

6. Lorsqu'on poursuit une étude scientifique, on est amené à séparer des idées qui, dans la pratique, doivent constamment rester réunies, car la tâche de l'éducateur est continue et doit, tout en tenant compte à la fois de toutes les considérations, relier sans cesse l'avenir au passé. C'est pourquoi la forme des leçons de pédagogie est insuffisante lorsqu'elle se borne à exposer successivement, et en suivant l'ordre des âges, chacune des choses qui doivent se faire dans l'éducation.

1. Page 36.

II

Fondement philosophique de la pédagogie

Aphorismes, §§ 1-4.

7. Autant il est certain que la philosophie doit traiter de la destination et de la nature de l'homme, autant il est incontestable que la pédagogie veut et doit être une science philosophique. Elle doit l'être, parce qu'il faut que l'homme soit élevé pour la *vertu*, dans le sens complet et étendu du mot; elle doit l'être encore parce que, si on ne connaît pas la nature de l'homme, on reste complètement dans l'ignorance au sujet de la possibilité de le former ou de le déformer.

8. Mais, par malheur, l'absence d'idées est telle dans maints systèmes philosophiques, qu'ils ne songent même pas à établir un lien exact entre la *philosophie pratique*, qui sert à déterminer le *devoir*, et la *psychologie*, qui étudie la nature spirituelle de l'homme. C'est pourtant de là que dépend non seulement la pédagogie dans le sens le plus étendu (c'est-à-dire en tant qu'elle embrasse l'ensemble de la culture de l'homme), mais aussi la politique. Kant a tiré entre la *philosophie pratique* et la *psychologie* le verrou de la *liberté transcendantale;* et bon nombre de ceux qui veulent se donner pour penseurs, sont si faibles, qu'ils croient encore que ce verrou de papier est en dur métal...

9. On pourrait donc se demander si en pareilles circonstances il y a vraiment utilité à traiter philosophiquement la pédagogie...

10. Mais l'incertitude qu'on peut avoir au sujet de l'utilité d'un travail reconnu nécessaire au point de vue moral, ne doit jamais être une raison de supprimer le travail lui-même. La pédagogie doit être traitée philosophiquement : cela suffit. Il est non moins certain que, si elle est traitée comme elle doit l'être, c'est-à-dire comme l'exige la nature particulière

de l'œuvre éducatrice, la pédagogie pourra peu à peu redresser même une philosophie mauvaise. Le travail de l'éducation *oblige* le penseur à s'occuper de philosophie pratique et de psychologie, et ce n'est pas avec des idées confuses qu'on peut espérer d'y réussir.

III

La pédagogie fondée sur la philosophie pratique. — Les cinq idées morales. — Nécessité de l'éducation morale et de l'éducation religieuse.

Esquisse, §§ 8-19.

11. La *vertu* : ce mot désigne tout le but de la pédagogie. Or, la *vertu* n'est que l'idée de la *liberté intérieure*[1] parvenue chez une personne à l'état de réalité constante : d'où il résulte une double tâche, car la *liberté intérieure* consiste en un rapport entre deux choses, le *discernement* et la *volonté*, que l'éducateur a pour mission de faire passer chacune à l'état de réalité, afin qu'elles puissent s'unir dans un rapport constant. Par le mot *discernement*, il faut entendre d'abord le *jugement esthétique* de la *volonté* (qui n'est pas encore le *jugement moral*).

12. Parmi les autres idées de la philosophie pratique, celle de la *perfection*[2] rappelle qu'il faut songer à la santé du corps et de l'esprit, les estimer l'une et l'autre et avoir la volonté de les cultiver.

13. L'idée du *bien vouloir*[3] rappelle d'abord à l'éducateur qu'il doit mettre l'enfant à l'abri des excitations à mal faire, aussi

1. Herbart, dans sa théorie de la *volonté*, admet cinq *idées morales* : l'idée de la *liberté intérieure*, l'idée de la *perfection*, l'idée de la *bienveillance* ou plutôt du *bien vouloir*, l'idée du *droit*, et l'idée de l'*équité*.

2. « Celui-là est parfait suivant sa mesure, dont les tendances et les aspirations isolées s'équilibrent ». (*Psychologie*).

3. « Le *bien vouloir*, qui est l'âme du système politique, cherche le bien de tous, c'est-à-dire la plus grande somme de satisfaction possible pour chacun. Le *bien vouloir* ne s'attache pas au mérite... il voudrait donner le plus à celui qui demande le plus, et qui peut jouir le plus vivement. Il n'a souci ni de l'égalité ni de la répartition ». (*Psychologie*).

longtemps qu'elles peuvent être dangereuses. Mais il faut en outre que l'enfant acquière l'estime du bien.

14. L'idée du *droit* exige que l'enfant renonce à lutter. Elle exige en outre qu'il réfléchisse sur la lutte, afin que l'estime du *droit* se fortifie en lui.

15. L'idée de l'*équité* vient en considération surtout dans les cas où l'enfant a mérité une *punition proprement dite*, comme expiation du mal fait avec intention : ici il faut que la mesure soit bien observée dans le châtiment, et reconnue comme juste par l'enfant puni.

Remarque. — Il ne faut pas confondre avec ce genre de punition la *punition* dite *pédagogique*, qui a pour objet d'assagir par les conséquence naturelles.

16. Entre plusieurs enfants ou condisciples, il s'établit en petit une société basée sur le droit, et un système de récompenses. Il faut mettre en harmonie avec cet état les obligations qui résultent en grand des mêmes idées.

17. Le système politique a un rapport très important avec la pédagogie : car chaque enfant, sans distinction de classe, doit être accoutumé à se joindre aux autres, afin d'être utile à un tout social. Cette obligation peut prendre des formes très variées, même au point de vue de l'éducation physique.

18. Sans doute, dans la tâche de l'éducation, l'idée de la *perfection* ne domine pas les autres par son plus grand poids, mais par son application continue. En effet, l'éducateur voit dans l'homme qui n'est pas encore mûr une force qu'il doit s'appliquer constamment à accroître, à diriger en tous sens et à contenir.

19. Mais ce qui précède peut être cause qu'on donne à l'*éducation morale* proprement dite une fausse direction : car l'enfant croit remarquer une prédominance dans les obligations que lui imposent l'étude, l'exercice, l'action, et avoir satisfait à l'essentiel s'il les remplit.

20. Cette raison est déjà suffisante pour qu'il soit nécessaire d'ajouter à l'*éducation morale* proprement dite, — dont le but constant, dans la vie quotidienne, est d'amener l'individu à se déterminer lui-même d'après des principes justes, — l'*éducation religieuse* ; et cela pour ramener à une opinion plus modeste celui qui s'imaginerait avoir fait quelque chose. Mais en retour, l'*éducation religieuse* a besoin tout autant de l'*éducation morale*, car il y a un danger imminent à redouter, celui de l'hypocrisie, auquel on est exposé lorsque la moralité n'a pas d'abord gagné une base solide par l'habitude de s'observer soi-même sérieusement, dans le dessein de se blâmer pour se rendre meilleur. Or, comme l'*éducation morale* doit elle-même être précédée du *jugement esthétique* et suppose que de bonnes habitudes ont été prises, il en résulte que l'*éducation religieuse* ne doit pas plus être précipitée que retardée sans nécessité.

IV

Conditions de l'éducabilité

L'instruction. — La culture morale. — Le gouvernement

1° *L'instruction.*

Esquisse, §§ 28-44

21. Il se produit parfois ce singulier contraste, que maints enfants montrent dans leur milieu beaucoup de mémoire, d'imagination, d'intelligence, alors que leur maître ou leur éducateur leur en accorde peu. Ils règnent même dans leur cercle comme les plus raisonnables, ou jouissent tout au moins de l'estime de leurs camarades, tandis qu'ils se montrent incapables aux heures de leçons. De tels faits montrent combien il est difficile de faire entrer juste comme il convient l'*instruction* dans le développement individuel. Mais on voit aussi qu'il se passe dans

certains *groupes d'idées* ce qu'on a l'habitude d'attribuer aux facultés isolées [1].

22. De même que l'homme fait a, vis-à-vis de l'Église, des affaires domestiques, de la société, etc., des *groupes d'idées* qui lui sont propres, et qui, tout en se pénétrant et s'influençant réciproquement dans une certaine mesure, sont loin de coïncider en tous points, de même l'enfant a déjà ses *groupes d'idées* différents, suivant qu'il s'agit de l'école, de la famille, du lieu de récréation, etc. C'est par là, plutôt que par une réserve voulue, qu'il faut expliquer ce fait auquel on fait allusion lorsqu'on dit que l'enfant se montre tout autre avec les étrangers qu'à la maison où à l'école.

23. Une chose aussi importante, pour l'éducateur, que la constitution intime des *groupes d'idées* de son élève, c'est la différence qui résulte du plus ou moins de facilité avec laquelle tel ou tel groupe ressort, la continuité avec laquelle il persiste dans la conscience, ou la rapidité avec laquelle il disparaît. C'est de là que dépendent directement les conditions d'efficacité de l'*instruction* et de la *culture morale*. Ce qu'il y a d'essentiel à dire à cet égard se trouvera plus loin dans les chapitres relatifs à l'*intérêt* et à l'*éducation du caractère*.

24. L'*éducabilité* ne dépend donc pas d'une relation entre plusieurs facultés de l'âme primitivement différentes, mais d'une relation des *groupes d'idées* déjà acquis, soit entre eux, soit avec l'organisation physique. Dans un cas comme dans l'autre, il y a lieu d'observer l'enfant.

1. Herbart, dans sa *Psychologie*, nie l'existence isolée des facultés de l'âme : « L'âme est simple, non seulement elle n'a pas de parties, mais elle n'a pas non plus de qualités multiples. L'âme n'a également ni l'aptitude ni la faculté de recevoir ou de produire quoi que ce soit. La matière psychologique n'est pas une masse indépendante, une matière qui pourrait exister avant l'artiste, sans lui et hors de lui, et attendre qu'il la traite, comme le potier traite l'argile; ici la force et la matière ne font qu'un. »

Remarque. — Chez ceux qui ont été soumis de bonne heure à des directions différentes, ou même qui ont passé par plusieurs maisons ou genres de vie différents, il existe ordinairement des *groupes d'idées* qui s'accordent mal entre eux et qui sont mal reliés. Aussi ne faut-il pas trop attendre de ces individus qu'ils se livrent entièrement: au contraire, ils nourrissent des désirs secrets, se ressentent de contrastes qu'il n'est pas facile de deviner, et prennent bientôt des directions que ne peut suivre l'éducation.

Ceux-là sont infiniment plus accessibles à l'éducation, qui ont été longtemps dirigés par une seule personne (la mère de préférence), et qui ne sont pas habitués à se dissimuler devant elle. Mais alors, pour ces individus, il importe de rattacher exactement l'éducation ultérieure au point où on les a trouvés, et de ne pas vouloir les faire avancer par bonds.

25. Pour savoir exactement à quel point chaque individu est susceptible d'éducation, il est nécessaire de recourir à l'observation. Celle-ci doit porter d'une part sur les *groupes d'idées* existants, d'autre part sur les dispositions physiques. Il faut donc tenir compte du tempérament, et notamment de la facilité à éprouver les impressions. Chez les uns, c'est la crainte, chez d'autres c'est la colère qui est le premier mouvement naturel : ceux-ci pleurent et rient facilement, ceux-là difficilement : il y en a dont le tempérament est particulièrement excitable.

On devra observer en outre :

1° Si, aux heures de récréation, les élèves prennent encore pour jouer, d'une façon tout-à-fait enfantine, tous les objets qui se présentent, — ou bien s'ils changent avec intention leurs jeux par suite d'un changement de goût, — ou enfin s'ils manifestent une tendance constante vers certains objets ;

2° Lorsqu'ils étudient, s'ils saisissent de longues suites, ou non, — si en les reproduisant ils commettent ordinaire-

ment beaucoup ou peu d'erreurs. — si les choses apprises ont dans les jeux quelque écho libre et naturel ;

3° Enfin, si leurs discours sont superficiels ou s'ils ont quelque profondeur : ce qui se reconnaît peu à peu par la comparaison de leurs paroles et de leurs actes.

26. Puisque l'*instruction* se borne à donner des notions, on ne peut garantir en aucune façon qu'elle fournira un contre-poids important aux défauts de l'*individualité* et aux *groupes d'idées* existants qui ne sont pas sous sa dépendance. Mais c'est de la pénétration plus ou moins complète de l'*instruction* dans ces *groupes d'idées* que dépendra la nature et l'étendue du profit que la moralité peut en retirer.

27. Les notions enseignées devront au moins servir de matière au travail méthodique ; sinon elles ne pourront même pas contribuer à étendre le domaine de l'activité intellectuelle. Leur valeur augmente si elles acquièrent une libre mobilité, grâce à laquelle elles enrichissent l'imagination. Mais leur influence au point de vue moral reste toujours douteuse tant qu'elles ne contribuent pas à rectifier, soit le jugement esthétique, soit les désirs et les actes, soit le tout réuni. Ici encore quelques règles particulières sont nécessaires. En général, la grossièreté diminue au fur et à mesure que l'*instruction* étend le cercle des idées ; car les désirs perdent déjà de leur énergie exclusive par le seul fait qu'ils s'étendent dans ce cercle. Et si, en outre, l'*instruction* présente sous une forme saisissable des objets esthétiques d'une nature quelconque, le caractère s'ennoblit. Mais lorsque le savoir devient surtout un objet de vanité, tous ces avantages peuvent aisément être réduits à néant par ce préjudice.

28. Pour que l'*instruction* pénètre dans les pensées et les sentiments qui existent chez l'enfant, il faut que toutes les portes lui soient ouvertes. Une instruction ayant un caractère exclusif est déjà nuisible par le seul fait qu'on ne peut présumer avec sûreté ce qui agira le plus sur l'élève.

29. Les *groupes d'idées* existants ont deux sources principales : l'*expérience* et le *commerce des hommes*. L'*expérience* fournit les notions de la nature, mais d'une façon incomplète et grossière ; c'est dans le *commerce des hommes* que naissent les sentiments envers nos semblables : mais ces sentiments peuvent ne pas être toujours louables, et être souvent, au contraire, très blâmables. Dans ce dernier cas, il est urgent de les améliorer ; mais il ne faut pas non plus négliger la connaissance de la nature, sous peine d'exposer l'enfant à l'erreur, aux idées fantastiques et aux extravagances de toute sorte.

30. De là deux divisions principales de l'*instruction* : celle des *sciences historiques* et celle des *sciences naturelles*. La première comprend non seulement l'histoire, mais encore la philologie ; la seconde embrasse non seulement les sciences physiques, mais aussi les sciences mathématiques.

31. Ne serait-ce que pour prévenir l'égoïsme, les *choses humaines* doivent nécessairement faire l'objet principal de l'ensemble de l'enseignement dans toute école qui a pour tâche de former l'homme complet, depuis le gymnase jusqu'à l'école de village. Tel doit être le rôle des études historiques et philosophiques, et à cet égard seulement il convient de leur accorder une certaine prépondérance.

Remarque. — Ceci n'exclut pas, pour les gymnases, un autre point de vue, d'après lequel il faudrait cultiver la connaissance de l'antiquité ; mais au contraire, ce point de vue doit s'associer au précédent.

32. Les études mathématiques, depuis le simple calcul jusqu'aux mathématiques transcendantes, doivent se rattacher aux notions des sciences naturelles, et par là à l'*expérience*, pour trouver accès dans le cercle d'idées de l'enfant. Car l'enseignement mathématique le plus approfondi cesse d'être pédagogique dès qu'il constitue par lui seul un *groupe d'idées* à part, soit qu'il exerce peu d'influence sur la valeur personnelle de l'homme,

soit qu'il arrive, comme c'est le cas le plus fréquent, qu'il disparaisse bientôt de la mémoire.

2° *La culture morale*

33. En général, on reste toujours dans l'incertitude sur la question de savoir si l'*instruction* sera reçue et utilisée, et de quelle manière. C'est pour diminuer au moins cette incertitude qu'il faut constamment s'occuper du *caractère* des enfants.

Ceci est le rôle de la *culture morale*.

34. Mais, même indépendamment de l'*instruction*, la *culture morale* doit tendre à éviter les passions vives et à en prévenir les manifestations nuisibles. Sans doute, au terme de la période d'éducation, l'*individualité* ressort toujours à ce point de vue; mais alors elle se prépare aussi des expériences, auxquelles vient s'ajouter l'effet lointain de l'éducation, qui se manifeste, suivant qu'elle a plus ou moins réussi, dans la nature et le degré de la connaissance de soi-même, par laquelle l'adulte cherche à réprimer ses défauts naturels.

35. En général, dès que l'homme devient plus libre dans ses mouvements, il cherche à se reporter dans la situation de sa vie qui lui avait paru de bonne heure comme la plus enviable. La *culture morale* doit donc, de concert avec l'*instruction*, tendre à ce qu'il n'apparaisse dans la direction des désirs aucune image trompeuse, mais qu'au contraire il soit donné à l'individu une notion vraie des avantages et des inconvénients des différentes conditions et situations.

36. L'action efficace de la *culture morale* vis-à-vis de l'*individualité* consiste moins à apporter des restrictions (qui ne sauraient durer), qu'à aider au développement précoce des meilleurs sentiments de l'individu, de manière à ce qu'ils prennent le dessus.

3° *Le gouvernement.*

37. La majeure partie des restrictions nécessaires dans la période de l'éducation rentre dans un autre ordre d'idées, celui du *gouvernement*. En effet, indépendamment de la culture d'ensemble, les enfants doivent subir, aussi nécessairement que les adultes, la contrainte que chaque individu doit subir de la part de la société : il faut qu'ils soient maintenus dans leurs limites. C'est un soin dont l'Etat se remet aux familles, aux tuteurs et aux écoles. Ce qui a trait à ceci se confond dans la pratique avec la *culture morale*. Le but du *gouvernement* est dans le présent, tandis que la *culture morale* a en vue le futur adulte. Les points de vue sont donc si différents, qu'on doit nécessairement distinguer en pédagogie, entre la *culture* et le *gouvernement*.

38. Même pour les mesures de *gouvernement*, il importe de savoir à quel degré elles sont senties par l'individu. La vraie sensibilité ne peut être assurée qu'avec une bonne direction morale. Une légère réprimande peut faire plus que des coups. Gouverner les enfants est sans doute la première chose nécessaire lorsque, mal élevés, ils font des sottises, mais il faut allier autant que possible le *gouvernement* à la *culture morale*. La séparation de ces deux idées est plutôt utile aux réflexions de l'éducateur, qui doit savoir ce qu'il fait, qu'elle ne doit apparaître dans la pratique.

39. La *Pédagogie générale*, que doivent suivre plus tard maintes remarques particulières, va être traitée d'abord d'après les trois principes généraux du *gouvernement*, de l'*instruction* [1] et de la *culture morale*. Dans cet exposé de la pédagogie, la *culture morale* est placée à la fin, parce qu'on ne saurait guère compter

1. Herbart donne lui-même à la partie de la pédagogie qui traite de l'instruction le nom de *Didactique*. Voir ci-après, page 47.

sur son action durable si elle était séparée de l'*instruction*. Aussi l'éducateur doit-il toujours avoir en vue l'*instruction*, lorsqu'il étudie et médite les procédés de la *culture morale*, qui, dans la pratique, doit toujours marcher de pair avec l'*instruction*.

Le procédé ordinaire d'exposition, d'après lequel on traite la pédagogie suivant les âges, et qui ne convient pas pour le développement des idées, trouvera sa place lorsque nous voudrons en venir aux considérations d'ordre spécial.

CHAPITRE III

PLAN DE LA PÉDAGOGIE GÉNÉRALE [1]

1. Le but de l'éducation est la *vertu*.

2. Mais ce seul mot de *vertu* assigne à l'éducation un but extrêmement complexe. Le pédagogue, pour sortir de l'embarras où le mettent les nombreux signes caractéristiques de la vertu, n'a qu'à jeter d'abord les yeux sur l'enfant. Celui-ci, encore très-indéterminé sous tous les autres rapports, se présente comme un être fort, et plein d'aspirations qui le poussent vers toutes les directions. Aussi doit-il être tout d'abord jugé d'après l'idée de la *perfection* [2], qui est triple, puisqu'elle comprend l'*intensité*, l'*extension* et la *concentration* de la force. L'*intensité* de la force chez l'enfant est en grande partie un don naturel; la *concentration* sur un objet principal n'est possible et utile qu'à un âge plus avancé; il reste donc l'*extension* de la force, appliquée à une quantité *indéterminée* d'objets : plus ceux-ci sont nombreux, mieux cela vaut. Cette idée, malgré toutes les restrictions qu'elle doit subir, n'en est pas moins la première que doit avoir en vue une doctrine de l'*éducation*. Il suffit de jeter un coup d'œil sur la notion de la *vertu* pour voir aussitôt que la première de ces restrictions provient de ce que la dispersion de la force en une quantité multiple d'efforts ne doit pas produire une aussi grande variété de désirs et d'exigences : car l'homme vertueux ne peut désirer d'une façon

1. Ce plan, que nous avons un peu abrégé, est extrait de l'opuscule intitulé : *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, 1814.

2. Voir page 36.

absolue aucune chose extérieure. C'est pourquoi il faut, dans la conception du problème à résoudre, avoir en vue la *direction multiple* [1]. Et comme l'*extension* de la force résulte de la présentation à l'élève d'une foule d'objets qui l'excitent et le mettent en mouvement, pour accomplir cette tâche, il faut faire intervenir entre l'éducateur et l'élève un troisième élément, dont celui-là occupera celui-ci : cela s'appelle *enseigner*, et ce troisième élément, c'est l'objet de l'*enseignement*. La partie de la doctrine de l'éducation qui y correspond s'appelle *Didactique*.

3. C'est donc la *Didactique* qui doit venir en tête de toutes les parties de la pédagogie relatives aux rapports de l'éducateur avec l'élève. Il est vrai qu'à cette place elle ne peut apparaître tout de suite dans toute sa dignité; mais on verra plus tard, lorsque la tâche de cultiver et de mettre au jour la vertu dans son entier reparaîtra dans sa grandeur, que le principal a déjà été fait par l'*instruction* d'après ce premier point de vue, et qu'on n'a plus besoin d'y ajouter que quelques préceptes. Qu'on se reporte à cet égard au long chapitre IV de mon IIIme livre [2], qui est le vrai point auquel on peut se placer pour avoir une vue d'ensemble de tout l'ouvrage : c'est là qu'on verra que le plan de mon livre était le plus commode qu'on pût trouver pour une *Pédagogie générale*, bien qu'au premier abord il ne paraisse pas en être ainsi.

4. Nous avons donc distingué déjà deux parties dans la *science de l'éducation* : la *Didactique*, qui repose sur un problème spécial faisant lui-même partie de l'ensemble du problème de l'*éducation*, et la doctrine de l'*éducation morale* du caractère, qui, une fois la partie la plus difficile et la plus étendue terminée, reprend encore une fois tout l'ensemble du problème pour ajouter encore à la *Didactique* les prescriptions nécessaires, relatives à la conduite de l'éducateur vis-à-vis de

1. Voir page 57.
2. Dans notre traduction : livre IV, chap. III (p. 233).

l'élève : c'est cette dernière partie que j'ai appelée la *culture morale* (*Zucht*), du moins dans les limites où cette conduite est directement déterminée par la condition de former l'élève à la vertu.

5. Mais, dans l'application de tout ce qui vient d'être l'objet de nos considérations, il est inévitable que l'éducateur entre avec l'élève dans une autre relation que celle qui résulte à vrai dire du problème capital. Celui-ci vise ce que l'élève doit devenir un jour, c'est-à-dire un homme vertueux ou une femme vertueuse ; mais alors qu'il n'est encore que jeune garçon ou petite fille, il y a déjà une foule de choses dont il faut s'occuper à son égard, et qui s'imposeraient lors même qu'on ne songerait pas à une culture ayant pour but la vertu. Ces choses doivent toujours être réglées avant qu'on puisse s'occuper de le former. Ainsi, il faut que les enfants se tiennent tranquilles en classe, avant d'écouter le maître ; ils ne faut pas qu'ils escaladent la clôture du voisin, parce que le voisin veut conserver ses fleurs et ses fruits : ces considérations s'imposent avant qu'il puisse être question de faire l'éducation du sentiment du *droit* chez les enfants. C'est tout cela que je réunis sous le nom de *gouvernement des enfants*. Et je considère comme absolument nécessaire de séparer cette partie de la *science de l'éducation* des considérations pédagogiques proprement dites, parce qu'en effet l'éducateur est exposé à ne pas savoir ce qu'il veut, et à s'égarer dans son propre plan, s'il ne voit pas clairement les effets de son action sur l'*éducation*, ni dans quelle mesure et de quelle manière il sera, par contre, obligé, pour satisfaire aux premières exigences du présent, de modifier et d'étendre cette même action. Qu'on ne me demande pas maintenant de déterminer par une définition positive le but du *gouvernement* des enfants. *Formation* et *non-formation* : tel est le contraste qui distingue l'*éducation* proprement dite du *gouvernement*. Et cette distinction s'applique, non aux procédés de

l'éducateur, mais à ses principes fondamentaux, par lesquels il doit se rendre compte de ce qu'il fait. Ces procédés s'entrecroisent souvent, comme il arrive dans toute action humaine où plusieurs motifs agissent à la fois.

6. *Gouvernement, instruction, culture morale* : tels sont donc les trois principes essentiels d'après lesquels il faut traiter toute la *science de l'éducation*, et qui marquent sa division en trois parties. La première n'offre guère de difficultés pour celui qui sait manier les enfants, s'il en a bien saisi le principe fondamental : je ne puis m'y arrêter. La partie qui traite de l'*instruction* offre de bien plus grandes difficultés. Elle ne peut se diviser d'après les facultés de l'âme qu'il s'agirait de cultiver, — car ce sont des choses qui n'existent pas, — ni d'après les sciences à enseigner, car ce ne sont que des moyens qui conduisent au but, et qui, comme les aliments, doivent être employés suivant les dispositions naturelles et les circonstances, et prendre, comme une matière essentiellement malléable, toutes les formes qu'exigent les vues pédagogiques. Je me suis surtout attaché, dans ce livre, à établir une pédagogie qui fût exempte des erreurs de l'ancienne psychologie, et à m'affranchir des habitudes des savants qui ont coutume de rendre leur savoir absolument tel qu'ils l'ont ordonné et façonné pour leur usage scientifique.

7. Ce qui peut et doit surtout, dans la partie consacrée à l'*instruction*, faire l'objet de divisions, et qui, dans l'application pédagogique des sciences, tranchera toujours les doutes, c'est avant tout une distinction des *états de l'âme* dans lesquels on s'efforce de plonger l'élève par un enseignement varié, ou des *différentes sortes d'intérêt* qu'on veut éveiller en lui : c'est, en d'autres termes, la distinction entre un *intérêt empirique*, un *intérêt spéculatif*, un *intérêt esthétique* et un *intérêt sympathique*, que j'ai développée dans ma *Pédagogie* [1]. Discute là-dessus qui voudra : je demande avant tout au pédagogue

1. Pages 124 et suivantes.

de s'orienter avec le plus grand soin dans cette division, et de s'exercer à y rapporter tout enseignement et toute étude. Celui qui ne le fera pas pourra être un excellent empirique, mais ce n'est pas à mes yeux un théoricien. En effet, la mesure dans laquelle chaque science doit être appliquée, le plan d'enseignement qui doit être adopté dans les gymnases et les écoles primaire supérieures, — étant donnée la *différence* des ressources, et l'*unité* du but, — de même que le choix judicieux des matières de l'enseignement selon qu'on a affaire à des sujets distingués, faibles ou négligés : ce sont là autant de choses, et il y en bien d'autres encore, que l'empirique ne saura guère trouver. Tout dépend de l'égalité qu'on s'efforcera sans cesse d'apporter dans les différentes sortes d'*intérêt*, quelle que soit la diversité des circonstances et de la conduite que celles-ci imposent. Cette règle est si générale, qu'elle embrasse aussi bien l'éducation des femmes que celle des hommes, bien que les objets qui doivent servir à éveiller chacun des divers genres d'*intérêt* indiqués ci-dessus, par exemple *l'intérêt spéculatif*, soient nécessairement très différents pour les deux sexes.

8. Tous ces *intérêts* doivent en outre être maintenus, chez l'individu, en équilibre aussi parfait que possible : c'est ce qui justifie, à la vérité, la division établie pour les choses multiples qui doivent être menées de front à chaque âge susceptible d'instruction ; mais cela ne détermine aucunement l'ordre successif ni la marche progressive de l'enseignement. Cette détermination exige une division tout autre, qu'on ne peut trouver qu'en se représentant la manière dont l'âme humaine varie dans ses différents états. Les dispositions générales à cet égard sont les mêmes pour chaque catégorie d'*intérêt* ; il arrivera donc, une fois qu'on aura trouvé le genre de division qu'on cherche (et auquel se rattache la distinction entre la *concentration* et la *réflexion* [1]), que telle

1 Voir page 136, § 6.

et telle de ces divisions se croiseront réciproquement et s'entremêleront, parce qu'à chaque subdivision de l'une doivent se rattacher toutes les subdivisions de l'autre.

9. On voit par là que le plan d'une *Pédagogie générale* doit être en quelque sorte une *table à plusieurs sens* [1], comme disent les mathématiciens, et qu'avec la disposition ordinaire des tables, d'après laquelle A se divise en *a*, *b*, *c*, et ceux-ci à leur tour en α, β, γ, sans relation entre les subdivisions de A et de B, on ne ferait rien de bon. Et cela est d'autant plus vrai, qu'il y a encore une troisième sorte de division, — celle qui correspond aux procédés d'enseignement proprement dit, procédé purement *descriptif*, procédé *analytique*, procédé *synthétique* [2], — qui doit s'entrecroiser avec la précédente; d'où il résulte que le plan de la *Didactique* ne peut être que celui-ci :

1° Discussion de chaque sorte de division pour elle-même;

2° Combinaison logique de toutes les divisions entre elles, d'après la méthode que j'ai indiquée à la fin du premier chapitre de ma *Logique*.

10. Voilà tout ce que je voulais dire sur la nature du plan qui sert de base à ma *Didactique*.

C'est un plan tout-à-fait semblable que j'ai adopté pour la partie qui traite de l'*éducation du caractère*. Quiconque se sera pénétré de toutes ces divisions et se sera exercé à en méditer les combinaisons, s'il vient à jeter un coup d'œil sur l'ensemble, croira avoir devant lui une carte géographique ou un plan dans lequel on trouve très facilement la place qui convient à chaque genre de considération pédagogique, pourvu qu'elle n'exige pas des notions de psychologie d'un ordre plus élevé que celles qu'on peut demander pour le moment à une *Pédagogie* quelconque.

1. Telle que les tables de logarithmes.
2. Livre III, chapitre VII.

Aphorismes. § 5

11. L'*éducation morale* seule ne peut former un *caractère*; celui-ci ressort du fond de l'âme, il faut donc savoir déterminer l'âme pour former un *caractère*. C'est pourquoi on doit commencer par l'*instruction*.

Ibid. § 26

12. Le vrai plan d'une *Pédagogie* doit être conçu d'après les principes fondamentaux qui déterminent le but et les moyens de l'*éducation*. Une pédagogie scientifique doit, avant tout, fixer le but pour lequel elle veut appliquer les moyens. C'est pourquoi elle ne peut guère, tout d'abord, se guider d'après les différences d'âge. Ceci est plutôt la grande affaire de l'éducation proprement dite, qui doit observer chaque individu en particulier. La science, comme toute théorie par rapport à la pratique, est ici trop vaste ou trop étroite.

La psychologie considérée comme science, éd. 1825, p. 531.

13. Je suis bien loin de vouloir déterminer en détail, à l'aide seulement de principes psychologiques, telle ou telle partie de la pratique de l'éducation. Le détail dépend toujours, immédiatement et avant tout, en grande partie de l'observation, des essais et de la pratique. L'éducateur doit posséder l'habileté nécessaire pour pouvoir se guider d'après les circonstances présentes et s'y conformer, il ne doit en aucun cas se soumettre à des prescriptions qui le lient entièrement. Mais il faut cependant qu'il ait médité à l'avance ce qu'il veut entreprendre. — Il faut qu'il ait d'abord un plan, et il faut qu'il sache observer.

CHAPITRE IV

DE L'ÉDUCATION PROPREMENT DITE

I

Nécessité et but de l'éducation

Péd. gén., liv. I, ch. II, §§ 1-38

1. L'art de troubler la paix d'une âme enfantine, de l'attacher par les liens de la confiance et de l'amour, pour l'opprimer et l'exciter à volonté, et, dans le trouble des dernières années de la jeunesse, la ballotter avant le temps, serait le plus haïssable de tous les arts du mal, s'il ne se proposait d'atteindre un but qui puisse servir d'excuse à de tels moyens aux yeux mêmes de celui dont on pourrait avoir à craindre les reproches.

2. « — Tu m'en sauras gré plus tard! » dit l'éducateur à l'enfant qui pleure, et, en vérité, cet espoir peut seul excuser les larmes qu'il provoque. — Qu'il se garde, dans une sécurité trop grande, de recourir trop souvent à des moyens trop énergiques! Toutes les bonnes intentions ne sont pas payées de reconnaissance, et en agissant ainsi, il prend un mauvais rang parmi ceux qu'un zèle maladroit porte à voir des bienfaits là où un autre ne ressent que du mal! De là le précepte : *Pas trop d'éducation*, — et aussi le conseil de s'abstenir, lorsqu'on le peut, d'exercer ce pouvoir qui fait plier l'individu dans un sens ou dans l'autre, opprime le caractère et détruit la gaieté. Car on détruit ainsi, pour l'avenir, le joyeux souvenir qui doit rester de l'enfance, et la joyeuse reconnaissance, la seule qui reconnaisse vraiment!

3. Mais alors, préférerons-nous ne pas faire d'éducation du tout? Nous bornerons-nous à gouverner, et même réduirons-nous le *gouvernement* au strict nécessaire? — Si tout le monde veut être sincère, il y aura beaucoup d'avis en ce sens. Ici encore on nous vantera comme toujours l'Angleterre, et une fois entré dans cette voie, on saura même excuser l'absence de gouvernement, en vertu de laquelle tant de licences sont permises aux jeunes gens de condition dans cette île heureuse. — Mais n'entamons pas cette discussion! Pour nous, la seule question est celle-ci : *Pouvons-nous discerner à l'avance, parmi les différents buts de l'homme futur, ceux qu'il nous saura gré un jour d'avoir saisis de bonne heure à sa place et poursuivis en lui-même?* Alors il n'est point besoin d'autres raisons : nous aimons les enfants, et nous aimons en eux l'homme. L'amour n'aime pas les hésitations, pas plus qu'il n'attend des impératifs catégoriques.

II

Le but de l'éducation est-il simple ou multiple?

4. La recherche de l'unité scientifique conduit souvent les penseurs à vouloir condenser l'un dans l'autre et déduire l'un de l'autre des objets qui, d'après leur nature, sont multiples et coexistants. N'en est-on pas arrivé même à cette erreur, de déduire de l'unité de la science l'unité des choses, et de demander celle-ci avec celle-là![1] De telles aberrations ne touchent pas la pédagogie; mais elles démontrent d'autant mieux combien il est nécessaire de pouvoir condenser un ensemble comme celui de l'éducation, à la fois si infiniment multiple et pourtant si étroitement lié dans toutes ses parties, et de le faire rentrer dans une seule idée d'où ressorte l'unité du plan et la force qui s'y trouve concentrée.

1. Théorie de Schelling.

5. Si l'on envisage le résultat que doivent donner les recherches d'ordre pédagogique pour avoir une complète utilité, on est amené, dans l'intérêt de l'unité dont ce résultat ne peut se passer, à réclamer et à supposer également l'unité du principe d'où il doit découler. Il y a donc deux [1] choses qui importent : la première, c'est de savoir, dans le cas où un tel principe existerait, si l'on connaît la méthode à suivre pour échafauder une science sur un principe; la seconde, c'est de savoir si, étant donné un principe, toute cette science peut réellement en découler ; et même, en troisième lieu, si, d'une part, cette manière d'édifier cette science, et, de l'autre, ce principe dont elle découle sont uniques, ou s'il y en a encore d'autres, moins appropriés peut-être, mais également naturels, et qui, par conséquent, ne doivent pas être entièrement exclus.

6. Quiconque n'est pas aveugle reconnaîtra facilement, il faut l'espérer, que le problème de l'éducation morale n'est pas un fragment qui puisse se disjoindre de l'ensemble de l'éducation, mais qu'il existe entre ce problème et toutes les autres branches de l'éducation une relation nécessaire et très étendue. Mais toutes les parties de l'éducation ne dépendent pas à un tel point de cette relation, que nous devions nous en occuper seulement dans la mesure où elles y entrent. Au contraire, il y a d'autres points de vue qui s'imposent sur la valeur immédiate d'une éducation générale, et nous n'avons pas le droit de les sacrifier.

7. Ainsi, je suis convaincu que la manière de voir qui met la *moralité* au-dessus de tout, est bien le point de vue essentiel de l'éducation, mais que ce n'est pas le point de vue unique, ni celui qui embrasse tout.

8. Il faut souhaiter, dans l'intérêt de la pédagogie, qu'elle reste autant que possible indépendante des doutes philosophiques. C'est pourquoi je prends ici une voie qui sera plus aisée et moins

1. Herbart a sans doute voulu dire *trois*.

trompeuse pour le lecteur, et qui, au point de vue de la science, touche plus immédiatement tous les points; toutefois, cette voie n'est guère avantageuse pour approfondir et résumer définitivement l'ensemble, parce qu'il reste toujours quelque trace des divergences de vues, et qu'il manque toujours quelque chose pour que la fusion de ces éléments de nature diverse soit aussi complète que possible. Ceci s'adresse à ceux qui se sentent appelés à prononcer comme juges, ou pour mieux dire, à fonder eux-mêmes, par leurs propres ressources, une pédagogie.

9. La nature même de la chose empêche qu'il y ait unité de but en pédagogie. En effet, tout doit dériver de cette unique pensée : *L'éducateur représente l'homme futur dans l'enfant ; par conséquent il doit donner comme buts à ses efforts présents ceux-là mêmes que l'enfant se fixera à l'âge adulte, et il doit à l'avance préparer les choses de telle façon que ces buts soient faciles à atteindre en eux-mêmes.* Il ne doit rien faire qui puisse décourager l'activité de l'homme futur, et pour cela il ne doit pas la fixer d'ores et déjà à certains points particuliers, ni l'affaiblir non plus en la dispersant; il ne doit rien laisser perdre ni en force ni en étendue, qu'on puisse lui réclamer plus tard. Que cela présente plus ou moins de difficulté, il y a toujours une chose bien claire : *c'est que, les aspirations de l'homme étant multiples, les préoccupations de l'éducation doivent aussi être multiples.*

10. Cela ne veut pas dire toutefois que les nombreux éléments qui constituent l'éducation ne puissent facilement être subordonnés à un ou plusieurs principes *formels* [1]. Au contraire, le domaine des choses que l'enfant doit plus tard se proposer d'atteindre se divise pour nous, dès maintenant, en deux parts :

1. Au point de vue scientifique, je dois ici faire remarquer que les principes et les formules auxquels on peut simplement subordonner des éléments divers sans que ceux-ci en découlent d'une façon rigoureusement nécessaire, ne sont pas pour moi des principes. H.

la première comprend les choses simplement *possibles*, qu'il pourra *peut-être* un jour atteindre et poursuivre à son gré sur une plus ou moins grande étendue, — et la seconde, bien nettement séparée et distincte, renferme les choses qu'il faut considérer comme des buts *nécessaires*, et qu'il ne se pardonnerait jamais d'avoir négligées. En un mot, le but de l'éducation se divise lui-même en deux catégories de buts différents : les uns, qui dépendent du *libre choix* (non pas de l'éducateur, ni de l'enfant, mais de l'*homme futur*), et les autres, qui sont déterminés par la *moralité*. Ces deux rubriques principales se présentent immédiatement à l'esprit de quiconque n'a pas oublié les principes fondamentaux de la morale.

III

Buts possibles et but nécessaire de l'éducation : moyens de les atteindre

1° *Direction multiple de l'intérêt.*

11. Comment l'éducateur pourra-t-il à l'avance faire siens les buts futurs simplement *possibles* de l'enfant?

12. L'objectif même de ces buts, n'étant qu'une affaire de libre choix, n'offre à l'éducateur aucun intérêt. Seule, la *volonté* même de l'homme futur, et par suite la somme des exigences qu'il aura envers lui-même de par cette volonté et avec elle, fait l'objet du *bien vouloir* de l'éducateur ; et la force, la joie primitive, l'activité avec lesquelles le premier devra satisfaire à ses propres exigences, tout cela fait pour le second l'objet d'un jugement basé sur l'idée de la *perfection* [1]. Ce n'est donc pas un certain nombre de buts particuliers (impossibles à connaître d'avance), qui se présentent ici à notre esprit : c'est l'activité, en général, de l'homme qui se développe, — le *quantum* de force vive et

1. Voir page 36.

de faculté d'action immédiates qui se trouvent en lui. Plus ce *quantum* est grand, plus il est *plein*, *étendu*, et *en harmonie avec lui-même*, — plus il approche aussi de la *perfection*, et plus il offre de sécurité pour notre *bon vouloir*.

13. Seulement, la fleur ne doit pas briser son calice, — la richesse ne doit pas devenir faiblesse par l'excès de la dispersion en tous sens. — La société humaine a depuis longtemps jugé la division du travail nécessaire, afin que chacun pût faire bien ce qu'il fait. Mais, plus le travail est borné et divisé, plus la variété des choses que chacun reçoit de tous est multiple. Or, *puisque la réceptivité intellectuelle est basée sur une affinité correspondante de l'esprit, et celle-ci sur des exercices intellectuels similaires,* il est clair que dans les régions supérieures de l'humanité proprement dite, les travaux ne doivent pas être isolés au point de s'ignorer réciproquement. Tous doivent avoir le goût de toutes choses, chacun doit être virtuose dans une spécialité. Mais la *virtuosité* spéciale est une affaire de *libre choix*, tandis qu'au contraire la *réceptivité* en des sens *multiples*, qui ne peut résulter que de la multiplicité des premières tentatives de l'effort personnel, est l'affaire de l'*éducation*. C'est pourquoi nous considérons comme la première partie du but de la pédagogie la *direction multiple de l'intérêt* ou *culture multiple*[1], qu'il importe de distinguer de ce qui en est l'exagération, c'est-à-dire de la *multiplicité des occupations*. Et puisque, parmi les objets de la volonté, c'est-à-dire parmi les tendances particulières mêmes, il n'en est aucune qui nous intéresse plus que l'autre, nous compléterons notre expression, pour ne pas être choqués de voir la faiblesse auprès de la force, et nous dirons que cette *culture multiple* doit être *également répartie*. Cette dernière qualification nous ramène au sens de l'expression courante : *développement harmonique de toutes les facultés*, qui à son

1. Voir pp. 108 et 212, § 5.

tour laisse deux questions à résoudre : 1° Qu'entend-on par la *pluralité* des facultés de l'âme ? 2° Que signifie *l'harmonie des facultés différentes ?*

2° *Éducation morale.*

14. Comment l'éducateur doit-il faire sien le but *nécessaire* de l'enfant?

15. La morale ne résidant que dans la propre volonté de *bien discerner*, il va de soi, tout d'abord, que l'*éducation morale* ne doit pas avoir en vue la production de certains actes purement extérieurs, mais qu'elle doit développer dans l'âme de l'enfant la *faculté de discernement*, avec la *volonté* qui doit y répondre.

16. Je laisse de côté les difficultés métaphysiques que présente cette dernière tâche. Celui qui s'entend à l'éducation les oublie; quant à celui qui ne peut les surmonter avant d'aborder la pédagogie, il a besoin du secours de la métaphysique : le résultat de ses spéculations lui apprendra alors si l'éducation est pour lui une chose possible ou non.

17. Si je jette un coup d'œil dans la vie, je vois qu'il y a beaucoup de gens pour qui la morale est une barrière, et très peu qui y trouvent un principe même de vie. La plupart ont un caractère d'où la bonté est exclue, et n'ont un plan de vie que pour leur bon plaisir; ils font le bien à l'occasion, et évitent volontiers le mal, lorsque le mieux les conduit au même but. Ils trouvent les principes de morale ennuyeux, parce qu'il n'en résulte pour eux, çà et là, qu'un obstacle au cours de leurs idées; et même, ce qui peut heurter cet obstacle leur est agréable; le jeune étourneau a leur sympathie s'il pèche crânement, et ils pardonnent dans leur for intérieur tout ce qui n'est pas ridicule ou perfide. Faire entrer l'enfant dans cette catégorie de gens, si tel est le but de l'*éducation morale*, voilà une tâche bien aisée : nous n'avons qu'à veiller à ce qu'il grandisse sans être

tourmenté ni molesté, dans le sentiment de sa force, et reçoive certains principes d'honneur, qui s'impriment facilement, parce qu'ils montrent l'honneur non comme une acquisition pénible, mais comme un bien dont on a été doté par la nature, et qui ne doit être gardé et revendiqué que dans certaines occasions et d'après certaines formules conventionnelles. — Mais qui nous répond que l'homme *futur* ne recherchera pas le bien lui-même, et n'en fera pas l'objet de sa volonté, le but de sa vie, la mesure d'après laquelle il règlera la critique de ses propres actes? Qui nous garantira contre le jugement sévère qui retombera alors sur nous? Qu'arriverait-il si, nous demandant des comptes, il nous obligeait à dire pourquoi nous avons osé devancer le hasard, qui aurait — peut-être — fourni de meilleures occasions d'élever réellement l'esprit, et n'aurait certainement pas donné l'illusion de croire *qu'on a reçu une éducation?* — On a des exemples de cette sorte! et il est toujours risqué de s'ériger en homme d'affaires d'un autre, quand on n'a pas le désir de bien s'acquitter de sa mission : à plus forte raison, vis-à-vis d'un homme aux principes de morale rigoureux, personne ne voudrait sans doute encourir une condamnation aussi grave que l'éducateur qui, par l'influence qu'il se serait arrogée sur lui, aurait pu le rendre mauvais.

18. En conséquence, faire en sorte que les idées du *juste* et du *bien*, dans toute leur rigueur et leur pureté, deviennent les objets proprement dits de la *volonté*, que la valeur intrinsèque, réelle, du *caractère*, l'essence profonde de la *personnalité* se détermine conformément à ces idées, à l'exclusion de toute autre volonté arbitraire : tel est le but de l'*éducation morale*, et rien de moins. Et, quand même on ne me comprendrait pas tout-à-fait si je me borne à nommer les idées du *juste* et du *bien*, la morale est cependant, pour notre plus grand bien, enfin déshabituée des à-peu-près auxquels elle s'était naguère laissée aller quelquefois, sous forme de doctrine du plaisir. Ma pensée essentielle est donc claire.

IV

L'INDIVIDUALITÉ DE L'ENFANT CONSIDÉRÉE COMME POINT D'INCIDENCE

19. L'éducateur vise au *général*, mais l'enfant est un individu *particulier*.

20. Sans faire de l'âme un mélange de toutes sortes de facultés, ni composer le cerveau d'organes apportant une aide *positive* à l'esprit et capables de lui enlever une partie de son travail, il faut bien admettre sans contestation et dans toute leur importance les expériences qui démontrent que l'être intellectuel, suivant qu'il est associé à tel ou tel corps, rencontre dans son fonctionnement telles ou telles difficultés et des facilités relatives correspondantes.

21. Si fortement tentés que nous soyons d'éprouver par des essais la souplesse de ces dispositions, et de ne pas simplement excuser notre paresse par le respect que nous impose la supériorité de leur force, nous devons pourtant prévoir qu'il est impossible de représenter l'humanité, d'une manière si pure et si parfaite que ce soit, sans montrer en même temps un individu particulier; et même, nous le sentons, il faut que l'*individualité* ressorte, pour que l'exemplaire isolé de l'*espèce* ne paraisse pas lui-même insignifiant à côté de l'*espèce* et ne vienne à s'effacer comme un objet indifférent; nous savons enfin combien il est avantageux pour les hommes qu'à des choses différentes se préparent et se destinent des individus différents. Et d'ailleurs, le caractère propre du jeune élève se fait jour de plus en plus au milieu des efforts et des soins de l'éducateur : heureux quand il ne les contrarie pas directement, ou que même, les heurtant de biais, il ne fait pas surgir un tiers élément aussi fâcheux pour l'éducateur que pour l'élève. C'est ce qui arrive presque toujours à ceux qui ne savent pas manier les hommes et qui, par conséquent, ne savent pas prendre dans l'enfant l'homme qui s'y trouve déjà.

22. Il résulte de tout cela, à l'égard du but de l'éducation, une règle négative aussi importante que difficile à observer : c'est qu'il faut laisser l'*individualité* intacte autant que possible. Pour cela, il importe surtout que l'éducateur discerne bien les circonstances fortuites qui sont de son fait, et qu'il observe attentivement les cas où il veut d'une manière et où l'élève agit de l'autre, sans qu'il y ait avantage essentiel d'aucun côté. Dans ces circonstances, le désir personnel doit céder immédiatement, il faut même autant que possible en réprimer l'expression. Laissez des parents sans intelligence façonner à leur goût leurs fils et leurs filles, et couvrir un bois non raboté de toute sorte de vernis, — qui sera violemment arraché, non certes sans douleur ni dommage, à l'âge de liberté : — le vrai éducateur, s'il ne peut empêcher, au moins ne sera pas complice ; ce qui l'occupe, c'est son propre édifice, pour lequel il trouve toujours dans les âmes enfantines un vaste terrain libre. Il se gardera de faire des choses qui ne peuvent lui mériter aucune reconnaissance ; il laissera volontiers s'épanouir la seule gloire dont l'*individualité* soit susceptible, celle d'être fortement dessinée, et reconnaissable d'une manière frappante ; il mettra son honneur à ce qu'on voie dans l'homme qui fut soumis à son bon plaisir, l'empreinte pure et ineffacée de la personne, de la famille, de la naissance et de la nation.

V

De la nécessité de réunir les buts précédemment distincts. L'individualité et la culture multiple

23. Partant d'un point unique, nous n'avons pas pu développer notre plan pédagogique sans fermer les yeux sur les exigences multiples inhérentes à notre objet : il faut au moins que nous ramenions à un point unique ce qui doit être le but d'un plan unique. Car autrement, où commencerait notre travail ? où

finirait-il ? où trouver un refuge contre les exigences de tant de considérations diverses qui nous pressent à chaque instant ? Peut-on s'être occupé d'éducation d'une manière réfléchie, sans avoir été frappé chaque jour du profond besoin de l'unité de but? Peut-on songer à se mêler d'éducation sans être effrayé de la multitude des soucis et des devoirs de toute sorte qui vous attendent?

24. L'*individualité* est-elle compatible avec la *culture multiple*? Peut-on ménager celle-là en développant celle-ci? L'*individu* est plein d'aspérités, la *culture multiple* est unie, lisse, arrondie, car d'après nos conditions, elle doit être développée de manière à être *également répartie*. L'*individualité* est fixe et limitée, l'*intérêt multiple* s'étend dans toutes les directions lointaines ; l'un doit se montrer souple là où l'autre resterait immobile ou se montrerait rebelle ; celui-ci doit se porter sur tous les points, tandis que celle-là reste tranquille en elle-même, pour surgir d'autres fois avec force.

25. Dans quelle relation l'*individualité* est-elle vis-à-vis du *caractère?* Elle semble se confondre avec lui, — ou l'exclure tout-à-fait. Car c'est au *caractère* qu'on connaît l'homme ; mais on devrait le connaître au *caractère moral*. Or, l'individu peu moral ne se reconnaît pas à la moralité, mais au contraire à beaucoup d'autres signes individuels; et ce sont ces derniers, précisément, qui semblent constituer son caractère.

26. Mais c'est entre les deux parties principales du but pédagogique même que gît la difficulté de beaucoup la plus grave. En effet, comment la *culture multiple* s'accommodera-t-elle de tourner dans le cercle étroit de la *moralité?* et comment la simplicité grave de la modestie morale acceptera-t-elle d'être revêtue de la multicolore parure d'un *intérêt* dirigé en tous sens ?

27. Si jamais il prenait envie à la pédagogie de se plaindre qu'elle est, en somme, étudiée et pratiquée avec une certaine médio-

crité, elle n'aurait qu'à s'en prendre à ceux qui, par leurs développements sur la destination de l'homme, nous ont si peu aidés à nous tirer de cette triste position moyenne où nous nous trouvons au milieu de considérations, qui, semble-t-il, devraient s'accorder entre elles. Car, à force de lever les yeux vers les hauteurs de notre destinée, on oublie ordinairement l'*individualité* de l'homme et l'*intérêt multiple* de ce monde, au point de perdre bientôt de vue ces hauteurs mêmes. Et, tandis qu'on berce la morale dans la croyance à des forces transcendantes, les forces et les ressources réelles restent au pouvoir des incrédules, qui gouvernent le monde.

28. Quant à remédier d'un coup au manque de travaux préliminaires, c'est une tâche à laquelle nous ne pouvons songer ici. Puissions-nous seulement réussir à bien mettre sous les yeux les points en question ! Notre tâche principale, naturellement, c'est d'analyser avec soin chacune des idées essentielles que nous avons mentionnées, c'est-à-dire la *culture multiple*, l'*intérêt*, le *caractère*, la *moralité* : car c'est là que nous devrons faire tendre les efforts que nous nous proposons. Il se peut qu'au cours de l'analyse les rapports qui relient ces idées entre elles s'établissent d'eux-mêmes. Quant à l'*individualité*, comme c'est bien évidemment un phénomène psychologique, l'étude en doit rentrer dans la seconde partie de la pédagogie mentionnée plus haut [1] et dont le but serait d'édifier sur des idées théoriques, comme le but de celle-ci est d'édifier sur des idées pratiques.

29. Cependant nous ne pouvons pas ici mettre entièrement de côté l'*individualité;* sans cela il nous en resterait une sorte de réminiscence qui ne cesserait de nous gêner ; et cela nous empêcherait de consacrer en toute confiance nos méditations aux parties essentielles du but pédagogique. C'est pourquoi nous croyons nécessaire de tenter dès maintenant quelques efforts en vue de concilier le principe de l'*individualité* avec celui du *carac-*

1. Page 9.

tère et de la *culture multiple*; alors on pourra introduire par la pensée, dans les livres suivants, les règles et les rapports déjà établis, et continuer de s'exercer soi-même à considérer les objets de l'éducation sous toutes leurs faces, sans sacrifier l'un à l'autre. Mais les seuls préceptes ne pourront jamais tenir lieu de la pratique personnelle.

VI

L'individualité et le caractère.

30. Ce qui distingue tout être des autres êtres de même nature, c'est son *individualité*. On appelle souvent les signes distinctifs *caractères* individuels : c'est ainsi que l'usage de la langue confond les deux termes que nous voudrions déterminer respectivement. Mais on sent tout de suite que le mot *caractère* est employé dans une autre acception que lorsqu'il s'agit des caractères au théâtre, ou même de l'absence de caractère chez les enfants. Avec des individualités seules on ferait un mauvais drame; et les enfants ont des individualités très marquées, sans posséder encore un caractère. Ce qui manque aux enfants, et ce que les personnages dramatiques doivent montrer, ce qui est surtout, dans l'homme considéré comme être raisonnable, susceptible de *caractère*, c'est la *volonté*, et, pour mieux préciser, la *volonté* au sens rigoureux du mot, qui n'a rien de commun avec les velléités du caprice et du désir, — car ceux-ci manquent de *résolution*, au lieu que la volonté est *résolue*. C'est la nature de la résolution qui constitue le *caractère*.

31. *Vouloir*, — *prendre une résolution*, — sont deux choses qui se passent dans la conscience. Mais l'*individualité* est inconsciente. C'est la source obscure d'où notre pressentiment psychologique croit voir jaillir ce qui se manifeste chez l'homme, toujours sous d'autres formes, suivant les circonstances. Le psychologue finit par lui attribuer aussi le *caractère* même, tandis que

le philosophe transcendantal [1], qui n'a d'yeux que pour les manifestations du caractère déjà formé, creuse un abîme infini entre l'*intelligible* [2] et l'être naturel.

32. En effet, le *caractère* se manifeste vis-à-vis de l'*individualité* presque inévitablement par la lutte. Car il est simple et constant, au lieu que l'*individualité* fait toujours surgir de son sein de nouvelles idées et de nouveaux désirs ; et même alors que son activité est vaincue, elle arrête encore l'accomplissement des résolutions par sa passivité et son excitabilité en divers sens.

33. Les *caractères moraux* ne sont pas les seuls qui connaissent la lutte : tout *caractère* la connaît. Car chacun cherche à être conséquent dans sa manière d'agir. L'ambitieux, l'égoïste se complète en triomphant des meilleures manifestations de l'*individualité* ; le héros du vice comme celui de la vertu se complète par sa victoire sur lui-même. Quel contraste comique nous offrent à côté de ceux-là les hommes lâches, qui, pour avoir aussi une théorie avec des conséquences logiques, la fondent sur ce principe : ne pas lutter, mais se laisser aller ! — Sans doute, il faut soutenir une lutte pénible, étrange, pour passer de la clarté dans l'ombre, de la conscience dans l'inconscience : au moins vaut-il mieux la soutenir avec réflexion qu'avec entêtement.

VII

L'individualité et l'universalité [3]

34. Si nous avons eu précédemment à distinguer des choses qui semblaient se confondre, nous avons maintenant à concilier des choses qui tendent à se détruire.

1. Fichte.

2. Expression de Kant, signifie : *placé hors du domaine de l'expérience, du domaine réel ou matériel.*

3. Nous avons dû ici traduire les mots *vielseitig* et *Vielseitigkeit* par *universel* et *universalité*, les seuls qui puissent rendre approximativement, sans recourir à une périphrase, le sens de ces deux mots allemands intraduisibles.

35. L'individu *aux aptitudes multiples* ou, comme on dit, *universel* n'est d'aucun sexe, d'aucune classe, d'aucun siècle. Son esprit flottant, sa sensibilité partout présente fait qu'il peut être aussi bien homme ou enfant, femme ou jeune fille; il sera, comme vous le voudrez, courtisan ou citoyen; il est chez lui à Athènes comme à Londres, à Paris comme à Sparte. Aristophane et Platon sont ses amis, mais ni l'un ni l'autre ne le *possède*. L'intolérance seule est pour lui un crime. Son attention se porte sur toutes sortes de choses, il conçoit les plus élevées, aime les plus belles, se moque des grotesques et s'exerce dans toutes. Pour lui, rien n'est nouveau, tout garde sa fraîcheur. L'habitude, le préjugé, le dégoût, la mollesse ne le touchent jamais. — Réveillez Alcibiade, faites-lui faire le tour de l'Europe, vous aurez l'homme *universel*; chez cet homme unique, d'après ce que nous savons, l'*individualité* était *universelle*.

36. Ce n'est pas dans ce sens que l'homme de caractère est *universel*, — parce qu'il *ne veut pas* l'être. Il *ne veut pas* être le canal de tous les sentiments de l'heure présente, ni l'ami de tous ceux qui s'attachent à lui, ni l'arbre sur lequel poussent les fruits de tous les caprices. Il dédaigne d'être le centre des contradictions; l'indifférence et la lutte sont pour lui aussi haïssables l'une que l'autre. Il tient à la valeur réelle des choses et au sérieux.

37. L'*universalité* d'Alcibiade peut donc se concilier une fois ou un grand nombre de fois avec l'*individualité*; cela est tout-à-fait indifférent à l'éducateur, qui ne peut se soustraire à la tâche de former le caractère. Nous verrons d'ailleurs plus loin l'idée de l'*universalité*, considérée comme qualité de l'individu, se décomposer en idées qui pourraient bien ne pas répondre tout-à-fait à ce tableau.

38. Mais, à l'*individualité* qui parfois lève orgueilleusement la tête et n'a de prétentions que parce qu'elle est *individualité*, nous opposons le tableau de l'*universalité*, qui elle aussi a ses pré-

tentions, avec lesquelles l'*individualité* peut comparer les siennes.

39. Nous admettons donc que l'*individualité* peut être en conflit avec l'*universalité ;* nous nous souvenons parfaitement lui avoir même déclaré la guerre au nom de cette dernière, quand elle ne voulait pas accepter l'*intérêt multiple également réparti.* Mais, bien que nous ayons tout de suite mis de côté la multiplicité des occupations, il reste encore à l'*individualité* un champ assez vaste pour manifester son activité, — choisir sa *vocation*, — et s'adonner en outre à mille petites habitudes et commodités qui, tant qu'elles ne prétendent pas avoir plus d'importance qu'elles n'en ont, ne nuiront guère même à la *réceptivité* et à la *mobilité* de l'âme. — Que l'éducateur ne soit pas fondé à élever des prétentions étrangères aux différents buts de l'éducation, c'est ce qui a été établi précédemment.

40. Il y a beaucoup d'*individualités* : l'idée de l'*universalité* est une ; celles-là sont contenues dans celle-ci comme la partie dans le tout. Or, la partie peut être mesurée sur le tout, elle peut même s'étendre au point de devenir le tout : ceci est l'affaire de l'éducation.

41. Mais qu'on ne s'imagine pas cette extension comme si elle consistait à ajouter peu à peu d'autres parties à la partie existante. L'éducateur a toujours en vue l'ensemble de la *culture multiple*, mais dans une mesure plus grande ou plus petite. Son travail consiste à accroître la quantité sans changer le contour extérieur, les proportions, la forme. Mais ce travail, commencé sur l'individu, en modifie toujours les contours : tel un corps anguleux irrégulier, dans lequel se développerait peu à peu, autour d'un certain centre, une sphère qui, toutefois, ne pourrait jamais circonscrire tout-à-fait les angles les plus saillants. Ces angles saillants, — c'est-à-dire la force de l'*individualité* — peuvent subsister tant qu'ils ne gâtent pas le *caractère*, et contribuer ainsi à donner au contour général telle ou telle forme, avec laquelle il ne sera pas difficile de combiner, une

fois le goût formé, un certain genre particulier de talent. Mais la matière solide de l'*intérêt* étendu uniformément dans toutes les directions détermine la provision de *vie morale* immédiate, et cela parce que cet intérêt ne tient pas à un seul fil, que ce n'est pas non plus un hasard qui suffira pour faire tomber ce fil, mais que les circonstances peuvent seules le faire changer de direction. Et comme le plan de la *vie morale* est subordonné aux circonstances, la *culture multiple* donne à un degré inappréciable la facilité et le désir de passer à un nouveau genre quelconque d'occupation ou de vie, qui pourrait être chaque fois le meilleur de tous. Plus l'*individualité* se fond dans la *culture multiple,* plus il sera facile au *caractère* d'affirmer sa domination dans l'individu.

42. Nous avons ainsi concilié ce qui pouvait se concilier dans les éléments du but pédagogique.

LIVRE II

DU GOUVERNEMENT DES ENFANTS

CHAPITRE IER

NÉCESSITÉ ET BUT DU GOUVERNEMENT

I

NÉCESSITÉ DU GOUVERNEMENT

Péd. gén., liv. I, ch. I, § I.

1. On pourrait discuter pour savoir si ce livre rentre d'une façon générale dans la pédagogie, ou s'il ne devrait pas plutôt être annexé aux parties de la philosophie pratique qui traitent du *gouvernement* en général. Car il est certain que le soin de la culture de l'esprit diffère essentiellement de celui qui vise uniquement au maintien de l'ordre; et si celui-là porte le nom d'*éducation,* s'il réclame de véritables artistes d'un ordre particulier, c'est-à-dire les *éducateurs*, s'il est vrai enfin que toute occupation artistique ne puisse être élevée au niveau de la perfection, par la force concentrée du génie qui s'y absorbe, qu'à la condition d'être séparée de tous les travaux accessoires d'un autre ordre : il serait à désirer, non moins pour le succès de la bonne cause que pour la précision des idées, que le *gouvernement* des enfants fût enlevé à ceux qui ont pour mission de pénétrer jusqu'au fond des âmes par l'observation et par l'action.

2. Mais maintenir les enfants dans l'ordre, c'est une charge dont les parents se dispensent volontiers, et qui peut encore paraître à tel ou tel de ceux qui sont condamnés à vivre avec les enfants, la partie la plus agréable de leur tâche, puisqu'elle leur donne l'occasion de se dédommager en quelque sorte, par l'exercice d'une petite domination, de l'oppression qu'ils subissent au dehors. Aussi serait-on assez porté à dire d'un écrivain qui, dans un traité de pédagogie, serait muet sur ce sujet, qu'il n'entend rien à l'éducation. Et, en effet, il serait obligé de se faire à lui-même ce reproche, car autant il est préjudiciable à ces occupations de nature si différentes d'être absolument réunies, autant il est malaisé, dans la pratique, de les isoler tout-à-fait. Un *gouvernement* qui veut se satisfaire lui-même sans faire œuvre éducatrice opprime l'âme; et réciproquement, une *éducation* qui ne prendrait point garde aux désordres des enfants, révèlerait son ignorance même de l'enfance. Il est d'ailleurs impossible de faire une heure de classe sans tenir d'une main ferme, mais douce, les rênes du *gouvernement*. Enfin, si l'on veut faire entre l'éducateur proprement dit et les parents une juste répartition de tout ce qui constitue l'éducation complète des enfants, il faut s'efforcer de régler convenablement de part et d'autre les rapports qui doivent exister entre eux par le fait même de l'aide qu'ils se prêtent mutuellement.

Aphorismes, § 29.

3. L'*éducation* au sens rigoureux est une chose complètement différente du *gouvernement*, bien que dans la pratique les deux se confondent, car l'une ne peut diminuer que si l'autre augmente. Mais les pédagogues s'imaginent pour la plupart que c'est là où ils ont conscience de déployer le plus d'activité, de mouvement et d'efforts, qu'est le point essentiel de l'éducation.

II

BUT DU GOUVERNEMENT

Ped. gen. liv. I. ch. I. §§ 2-6.

4. L'enfant vient au monde dénué de *volonté*, par conséquent incapable d'aucune *relation morale*. Les parents peuvent donc (soit de leur propre volonté, soit pour se conformer aux exigences de la société), s'emparer de lui comme d'une chose. Sans doute ils savent bien que dans cette créature qu'ils traitent maintenant selon leur bon plaisir et sans la consulter, il se révèlera avec le temps une *volonté*, et qu'il faudra conquérir cette *volonté* si l'on veut éviter les inconvénients d'une lutte inadmissible de part et d'autre. Mais jusque-là il y a loin: tout d'abord, ce qui se développe chez l'enfant n'est pas une vraie *volonté*, capable au besoin de *se décider :* ce n'est encore qu'une fougueuse pétulance, qui l'entraîne dans un sens ou dans l'autre, et qui, étant un *principe de désordre,* heurte l'ordre de choses établi par les adultes, et expose la personne future de l'enfant même à toutes sortes de dangers. Il faut que cette pétulance soit domptée; sinon la faute de ce désordre serait imputable aux gardiens de l'enfant. Mais c'est par la force qu'on obtient la soumission, et la force doit être juste assez grande et se manifester assez souvent pour réussir complètement *avant que des traces d'une vraie volonté commencent à se manifester chez l'enfant.* Ainsi le veulent les principes de la philosophie pratique.

5. Mais les germes de cette pétulance aveugle, les désirs grossiers, continuent d'exister chez l'enfant, et même ils s'augmentent et se renforcent avec les années. Si l'on ne veut pas qu'ils donnent à la *volonté* qui s'élève au milieu d'eux une direction contraire aux lois sociales, il sera constamment nécessaire de les comprimer, et de telle façon qu'ils ne cessent de sentir cette pression.

6. L'individu adulte et formé à la raison prend lui-même à tâche, avec le temps, de se gouverner. Mais il y a aussi des hommes qui ne peuvent jamais y parvenir : ceux-ci, la société les tient constamment en tutelle ; elle les désigne pour la plupart sous le nom d'imbéciles et de dissipateurs. Il y en a d'autres qui développent réellement en eux une volonté contraire aux lois sociales : ceux-là sont en conflit inévitable avec la société et finissent en général par succomber devant ce qui est juste, et qui se tourne contre eux. Mais la lutte est un mal moral pour la société même ; pour le prévenir il y a un certain nombre de dispositions qu'il est nécessaire de prendre : le *gouvernement* des enfants en est une.

7. On voit que le but du *gouvernement* des enfants est multiple. Il consiste, tantôt à prévenir le mal, non moins pour les autres que pour l'enfant lui-même, pour le présent que pour l'avenir ; tantôt à empêcher l'état de conflit, qui est en lui-même un état fâcheux, ou enfin à éviter la collision, qui contraindrait la société à la lutte sans qu'elle y fût absolument autorisée.

8. Mais tout cela revient à dire qu'un tel *gouvernement* n'a pas de but à atteindre dans l'âme de l'enfant, mais qu'il doit tendre uniquement à établir l'ordre. Toutefois, il apparaîtra bientôt qu'il ne saurait en aucune façon se désintéresser de la culture de l'âme de l'enfant.

CHAPITRE II

PROCÉDÉS DU GOUVERNEMENT

Ibid. §§ 7-17.

1. Le premier de tous, c'est la *menace*. Et là, tout *gouvernement* se heurte à deux écueils ; d'une part, il se rencontre des natures vigoureuses qui méprisent toute menace, et osent tout pour pouvoir tout vouloir ; d'autre part, il en existe, et en bien plus grand nombre, qui sont trop faibles pour se pénétrer de la *menace*, et chez lesquelles la crainte elle-même est transpercée par le désir. De là une double incertitude dans le succès ; on ne peut faire qu'il en soit autrement.

2. Les cas assez rares où le *gouvernement* des enfants se heurte au premier écueil ne sont vraiment pas à déplorer, tant qu'il n'est pas trop tard pour faire servir des circonstances aussi favorables à l'*éducation* proprement dite. Mais la faiblesse et la légèreté oublieuse de l'esprit de l'enfant, permettent si peu de compter sur les effets de la seule *menace*, que depuis longtemps on a regardé la *surveillance* comme le moyen dont le *gouvernement* des enfants peut se passer moins que de tout autre.

3. C'est à peine si j'ose dire ouvertement mon opinion sur la *surveillance*. Tout au moins l'exposerai-je brièvement et sans insister, afin que parents et éducateurs n'attribuent pas à ce livre, en toute gravité, une importance suffisante pour le rendre nuisible. — Peut-être ai-je eu le malheur de constater trop de fois les résultats des inspections rigoureuses dans les écoles publiques ; j'ai peut-être aussi, en ce qui concerne les moyens de protéger l'existence et la santé physique, trop

de prédilection pour cette idée, que les enfants et les jeunes gens doivent être exposés au danger si l'on veut qu'ils deviennent des hommes. Qu'il me suffise donc de rappeler brièvement quelques points. D'abord, une *surveillance* étroite et constante est aussi pénible au surveillant qu'à l'individu surveillé : de sorte qu'en général tous deux cherchent, par toutes sortes de ruses, à l'esquiver et à s'en décharger en toute occasion. Puis, au fur et à mesure que cette surveillance s'exerce, elle devient plus nécessaire, si bien qu'à la fin la moindre interruption peut offrir le plus grand danger. En outre, elle empêche les enfants de prendre possession d'eux-mêmes, de s'essayer, et d'apprendre mille choses qu'on ne pourra jamais faire entrer dans un système pédagogique, mais qui ne peuvent se trouver que par une sorte de flair personnel. Enfin, pour toutes ces raisons, le *caractère*, qui ne se forme que *par l'action résultant de la volonté personnelle*, restera faussé ou faible, suivant que l'enfant surveillé aura trouvé plus ou moins de subterfuges pour échapper à la surveillance. Ceci s'applique à une surveillance longtemps continuée, mais ne s'applique guère aux premières années de l'enfance, ni aux courtes périodes pendant lesquelles tel ou tel danger particulier fait vraiment de la *surveillance* le plus strict des devoirs.

4. Pour ces cas particuliers, qu'on doit considérer comme des exceptions, il faut choisir les observateurs les plus consciencieux et les plus infatigables, et non de véritables éducateurs, dont on se servirait ici d'autant plus mal à propos qu'il ne faut guère s'attendre à ce qu'ils trouvent là des occasions d'exercer leur talent. Mais si l'on veut faire de la *surveillance* une règle, alors qu'on ne demande à ceux qui ont grandi sous cette tyrannie, ni adresse, ni esprit d'invention, ni audace, ni assurance : qu'on s'attende au contraire à avoir des individus qui ne seront et ne voudront jamais être qu'à une seule et même température, se livrer qu'à une seule et même succes-

sion indifférente d'occupations prescrites, qui se déroberont à tout ce qui est élevé et distingué, pour se donner à tout ce qui est vulgaire et commode. — Que ceux qui me donnent raison à cet égard se gardent bien de croire qu'ils doivent prétendre à former de grands caractères, parce qu'ils auront laissé courir leurs enfants, sans surveillance et sans éducation, abandonnés à leur propre turbulence ! — L'éducation est une grande somme de travail ininterrompu, un grand tout qui demande à être mesuré exactement dans toute son étendue ; il ne sert à rien de prévenir seulement quelques défauts !

5. Peut-être me rapprocherai-je des autres pédagogues en passant aux auxiliaires que le *gouvernement* des enfants doit se préparer dans leurs propres âmes, je veux dire : l'*autorité* et l'*amour*.

6. L'*autorité* fait plier l'esprit ; elle s'oppose à son mouvement propre, et peut ainsi parfaitement servir à étouffer une *volonté* naissante qui prendrait une mauvaise direction. Elle est surtout indispensable avec les natures les plus vives, car celles-ci essayent le mal avec le bien, et poursuivent le bien quand elles ne se perdent pas dans le mal. — Mais l'*autorité* ne s'obtient que par la supériorité de l'esprit, et celle-ci, on le sait, ne se réduit pas en prescriptions : elle doit exister par elle-même, indépendamment de l'éducation. Une action logique et profondément pénétrante doit être ouverte et franche dans sa marche, suivre tout droit sa propre voie, tout en tenant compte des circonstances, mais sans se soucier de l'approbation ou de la désapprobation d'une volonté plus faible. Si l'enfant étourdi, encore grossier, dépasse les limites qu'on a tracées autour de lui, il faut qu'il sente quel mal il pourrait faire, et s'il était pris du malicieux désir de nuire, il faut que cette intention, réalisée ou ayant pu l'être, soit fortement punie ; mais on dédaignera de tenir compte de la malice d'intention, ainsi que de l'offense qu'elle implique. Quant à frapper la mauvaise

intention, — que le *gouvernement* des enfants, comme celui de l'Etat, est impuissant à punir, — en lui infligeant la profonde désapprobation qu'elle mérite, ceci est déjà l'affaire de l'*éducation*, qui ne peut commencer sa tâche qu'au moment où cesse celle du *gouvernement*.

7. L'exercice de l'*autorité* conquise entraîne pour celui qui détient le *gouvernement* l'obligation d'avoir égard à l'*éducation* proprement dite ; car, si la culture de l'esprit ne gagne rien directement par la soumission passive à l'*autorité*, cette soumission a néanmoins une influence considérable sur la limitation ou l'extension du cercle d'idées dans lequel l'enfant pourra se mouvoir à l'avenir avec plus de liberté et édifier lui-même avec indépendance.

8. L'*amour* repose sur l'accord des sentiments et sur l'habitude. On voit donc combien il doit être difficile à un étranger de le conquérir. Il n'ira certainement pas à celui qui s'isole, qui élève souvent le ton, et qui affecte dans ses manières une décence mesquinement calculée. Il n'ira pas davantage à celui qui s'abaisse à être vulgaire, et qui, là où il doit être aimable sans doute, mais en même temps réfléchi, recherche son propre plaisir en partageant celui des enfants. L'accord des sentiments qu'exige l'*amour* peut se produire de deux manières : ou bien l'éducateur pénètre dans les sentiments de l'enfant et s'y associe avec une adroite finesse, sans jamais en parler, — ou bien il fait en sorte de se rendre lui-même, d'une certaine manière, accessible à la sympathie de son élève. Ce dernier moyen est plus difficile, mais il doit pourtant être combiné avec le premier, parce que l'enfant ne peut apporter d'énergie propre dans ce genre de relation que s'il lui est possible d'avoir d'une façon quelconque quelque chose de commun avec l'éducateur.

9. Mais l'*amour* de l'enfant est bien passager, bien éphémère, si l'habitude ne vient pas s'y ajouter dans une proportion suffisante ! Le temps, les soins zélés, le tête-à-tête, il faut tout cela

pour donner de la solidité à ces rapports entre l'éducateur et l'enfant. A quel degré l'*amour*, une fois conquis, facilite le *gouvernement*, il n'est pas besoin de le dire ; mais c'est un auxiliaire si important pour l'*éducation* proprement dite, — car c'est par lui que se communique à l'enfant la *direction d'esprit* de l'éducateur, — qu'il faut blâmer sévèrement ceux qui ont la funeste idée de s'en servir pour se donner à eux-mêmes le plaisir d'éprouver leur pouvoir sur les enfants !

10. L'*autorité* est naturelle chez le père plus que chez tout autre ; car c'est chez lui, — à qui tout obéit, vers qui tout converge, qui règle et modifie les affaires domestiques, ou plutôt à qui elles sont soumises en quelque sorte par la mère, — c'est chez lui, dis-je, qu'éclate le plus manifestement cette supériorité de l'esprit à laquelle il est donné de provoquer, par quelques mots de blâme ou d'approbation, le découragement ou la joie.

11. L'*amour* est surtout naturel chez la mère, car c'est elle qui, au milieu des sacrifices de toute sorte, étudie et apprend à comprendre mieux que personne les besoins de l'enfant, prépare et établit entre elle et lui un langage bien avant qu'aucune autre personne ait trouvé les moyens de communiquer avec le petit être; c'est elle qui, favorisée par la délicatesse de sa nature féminine, sait si bien trouver le ton qui s'harmonise avec les sentiments de l'enfant, et dont la douce puissance, s'exerçant toujours sans abus, ne manquera non plus jamais son effet.

12. Si donc l'*autorité* et l'*amour* sont les meilleurs moyens d'assurer chez le tout jeune enfant le maintien de la soumission autant qu'il est nécessaire au *gouvernement* ultérieur, il pourrait bien s'ensuivre que ce *gouvernement* ne sera nulle part mieux placé qu'entre les mains de ceux à qui la nature l'a confié ; tandis qu'au contraire l'*éducation* proprement dite, et notamment la *culture des idées,* ne pourra vraisemblablement être

confiée qu'à des personnes qui sont portées par leurs habitudes spéciales à parcourir en tous sens le vaste champ des idées humaines, et à en discerner de la façon la plus précise possible les hauteurs et les profondeurs, les parties plus escarpées et les régions plus unies.

13. Mais, puisque l'*autorité* et l'*amour* ont sur l'*éducation* un si grand pouvoir direct, celui qui a la charge de former les idées n'aura pas la présomption de vouloir faire son affaire tranquillement, tout seul, et à l'exclusion des parents, d'autant plus que s'il a pu en obtenir l'autorisation, toujours limitée, ce n'est que grâce à la confiance qu'on avait en lui. Il enrayerait ainsi dans leur action des forces qu'il ne lui serait pas facile de remplacer.

14. Mais quand le *gouvernement* des enfants doit être confié à d'autres personnes qu'aux parents, il importe de l'organiser de manière à le rendre aussi facile que possible. Or, ceci dépend du rapport qui existe entre le besoin de mouvement des enfants et l'espace qu'on peut leur accorder pour le satisfaire. Dans les villes, les enfants peuvent causer aux hommes une foule d'ennuis : on est obligé de les tenir renfermés dans les limites étroites, et cela d'autant plus que leur besoin de mouvement s'excite et s'accroît par l'exemple même que tant d'enfants se donnent réciproquement. C'est pourquoi le *gouvernement* des enfants n'est nulle part plus difficile que dans les établissements des villes, qu'on appelle à la vérité des *établissements d'éducation*, mais avec bien peu de raison : car là où le *gouvernement* est si difficile, qu'adviendra-t-il de l'*éducation?* A la campagne, au contraire, les établissements auraient l'avantage d'avoir à leur disposition plus d'espace pour les jeux, si, là encore, ceux qui sont responsables de la surveillance d'un si grand nombre d'enfants, n'étaient souvent portés à prendre des mesures pénibles qui, pour parer à certains inconvénients, ont pour effet de causer le dommage le plus certain

et le plus général. — Mais les éducateurs, avec infiniment de raison, ont depuis longtemps songé à offrir aux enfants une foule de distractions agréables et inoffensives, dans le but de prévenir les désordres qu'il est trop difficile de contenir. On a dit tant de choses à ce sujet, que je puis à bon droit m'abstenir d'en parler. — C'est là où les circonstances permettent au besoin de mouvement des enfants de trouver de lui-même la voie de l'utile, que le *gouvernement* sera le plus facile.

Esquisse, §§ 45-55.

15. Il faut supposer qu'on a pris les précautions et les soins nécessaires pour le développement physique de l'enfant, sans l'amollir, ni l'endurcir d'une façon dangereuse. Aucun besoin réel ne peut égarer les enfants ; et il ne faut pas, en les gâtant, provoquer chez eux des besoins inutiles. A quel degré on peut les endurcir, cela dépend de la constitution de chacun.

16. Le principe fondamental du *gouvernement* des enfants consiste à les occuper : non déjà en vue d'un profit quelconque pour la culture de leur esprit, mais le temps doit être rempli dans le but unique d'éviter qu'ils ne fassent des sottises. Toutefois ceci implique l'obligation de satisfaire au besoin de mouvement physique, dans la mesure qui convient à chaque âge, ne fût-ce que pour éviter le désordre naturel qui en est la conséquence. Ce besoin n'est pas égal chez tous ; il y a des individus qu'il semble impossible de tenir parce qu'on les force à rester assis.

17. Les occupations que les enfants choisissent eux-mêmes, toutes choses égales d'ailleurs, sont sans doute les meilleures ; seulement ils savent rarement s'occuper suffisamment et d'une façon durable. Des prescriptions précises de faire telle ou telle chose jusqu'à ce qu'elle soit finie, assurent mieux l'ordre que le jeu sans règle, qui finit ordinairement par les ennuyer. Il est souhaitable que les adultes qui en ont la patience prennent part aux jeux des

enfants, sinon toujours du moins fréquemment, qu'ils leur expliquent des images, leur racontent des histoires et se les fassent répéter, etc. A mesure que les enfants avancent en âge, leurs occupations prennent de plus en plus la forme de l'enseignement ou des exercices qui s'y rattachent : alors il ne faut pas négliger le contre-poids indispensable des récréations.

18. Les occupations des enfants rendent la *surveillance* nécessaire, et celle-ci entraîne une variété d'ordres et de défenses, qui nous offrent divers sujets de méditation. En premier lieu celui-ci : peut-il y avoir des circonstances où l'on retire un ordre et d'autres où l'on permette la chose défendue ? Il est dangereux de donner à l'expression d'un ordre une forme plus générale que celle qu'il doit avoir ; rien n'affaiblit le *gouvernement* comme de céder aux prières, aux larmes, et à plus forte raison à l'impétuosité des enfants.

Vient ensuite la question de savoir si l'on est en état d'assurer l'obéissance. Lorsque les enfants sont inoccupés et sans surveillance, cette question devient grave.

Cette gravité s'accroît rapidement en raison du nombre des enfants, et surtout dans les grands établissements d'éducation, déjà même dans les simples écoles, à cause des allées et venues des élèves.

19. Il en résulte ordinairement que l'on cherche à organiser la *surveillance* aussi sévèrement que possible. Mais on s'expose alors au danger de voir disparaître l'obéissance volontaire et d'encourager les enfants à rivaliser de ruse.

En ce qui touche le premier point, tout dépend du rapport qui existe entre la contrainte imposée et la liberté encore permise. Les enfants acceptent ordinairement volontiers beaucoup de mesures restrictives, lorsque ces mesures portent sur des points précis et fixes, et qu'il reste encore à côté un espace indéterminé pour leur caprice.

Quant au second point, il est bien difficile qu'un surveillant

quelconque puisse s'en rapporter à lui seul, surtout lorsqu'il ne paraît qu'à des moments déterminés. Il faut qu'il soit aidé par d'autres personnes, et lui-même doit parfois tomber à l'improviste. La *surveillance* est toujours un mal lorsqu'elle témoigne d'une méfiance inutile ; en revanche, il importe beaucoup de faire comprendre à ceux qui ne méritent pas cette méfiance que ce n'est pas contre eux qu'on prend ces mesures.

20. La *surveillance* ne devant pas atteindre le degré d'une oppression qui se fasse constamment sentir, il faut recourir à certains moyens, doux ou non, pour donner au *gouvernement* des enfants de l'énergie. En général, cette énergie résulte de la supériorité naturelle de l'adulte. Mais, précisément, il est quelquefois nécessaire de le rappeler. Quelle que soit l'organisation de la *surveillance*, il faut y associer une ligne de conduite conforme vis-à-vis des enfants. Dans les écoles, on devra tenir un livre pour marquer les fautes, non des élèves obéissants, mais de ceux qui se montrent fréquemment désobéissants. Ici, il n'est pas encore question de notes relatives à l'éducation proprement dite, mais uniquement de ce qu'on appelle ordinairement la *discipline* : il ne s'agit en réalité que du bon ordre d'une école, auquel les élèves doivent se soumettre.

Dans l'éducation en famille, cette comptabilité sera rarement nécessaire, mais parfois elle pourra être utile ; l'enfant isolé sait bien, sans doute, qu'on ne le perd pas de vue, mais c'est un moyen de fortifier le souvenir, que d'inscrire les réprimandes qu'il s'attire.

21. On chercherait en vain à supprimer entièrement les châtiments corporels, auxquels on a ordinairement recours lorsque les réprimandes ne suffisent plus ; mais il faut qu'ils soient assez rares pour être plutôt redoutés de loin qu'appliqués en réalité.

Ce n'est pas un mal pour l'enfant que de se rappeler qu'il lui est arrivé de recevoir le fouet lorsqu'il était petit. Il n'est pas mauvais non plus que, pour lui, l'impossibilité de recevoir encore

des coups de férule soit égale à l'impossibilité de se mettre dans le cas de s'attirer un tel traitement. Mais ce qui lui nuirait certainement, ce serait que son amour-propre fût excité aussi fortement, lors même qu'il mépriserait la douleur physique : et rien n'est plus mauvais que de frapper encore des enfants déjà endurcis aux coups, comme cela arrive encore de temps en temps. Ce procédé a pour effet de les rendre absolument insensibles, et on peut à peine espérer qu'une indulgence prolongée, devenue alors inévitable, puisse réveiller la sensibilité naturelle disparue.

Il n'en est pas tout à fait de même pour la privation de nourriture infligée pendant quelques heures ; car ce n'est qu'une privation, et non une action ayant pour effet de révolter directement.

Mais la privation de liberté est, comme on le sait, le châtiment le plus ordinaire, et avec raison, à la condition qu'elle soit proportionnée à la faute. On peut aussi y apporter les gradations les plus variées, depuis le petit garçon qu'on met dans un coin jusqu'à la réclusion dans une pièce obscure, et même avec les mains liées derrière le dos. Il faut seulement éviter, à cause de certains inconvénients particuliers, que cette punition ne dure trop longtemps; une heure, c'est déjà beaucoup s'il n'y a pas de surveillance ; le lieu doit aussi être choisi convenablement.

22. Des punitions aussi graves que l'expulsion de la maison ou de l'école, ne seront appliquées que dans les cas extrêmes, surtout parce qu'il y a lieu de se demander où restera l'élève exclu, et s'il devra tomber à la charge d'un autre établissement. Si, en le changeant de lieu, on lui laisse en même temps sa liberté, il retombera le plus souvent dans les anciennes fautes. Il importe donc, en pareil cas, qu'il soit soumis à une surveillance des plus sévères, et qu'on lui donne de nouvelles occupations. Il faut qu'un milieu nouveau lui fasse oublier les anciennes idées qui l'avaient égaré.

23. Personne n'ignore que l'*autorité* et l'*amour* sont de meilleurs garants du gouvernement des enfants que les procédés de dureté d'autrefois. Cependant, tout le monde ne peut pas acquérir l'autorité à volonté ; il faut, pour y réussir, une supériorité visible de l'esprit, jointe au savoir, non moins que des qualités extérieures et physiques. Sans doute il est possible, par des procédés affables, de gagner à la longue l'affection des enfants qui ont un bon naturel ; mais l'affabilité cesse précisément là où la nécessité du *gouvernement* s'impose le plus, et l'affection ne doit pas s'acheter par une faiblesse indulgente : elle n'a de prix que si elle est alliée à la sévérité nécessaire.

24. En somme, dans les premières années de l'enfance, le *gouvernement* est facile si l'on n'a pas affaire à un état maladif qui réclame des ménagements ; et une fois l'habitude de l'obéissance prise, il est également facile de continuer à l'exercer. Mais dès que les enfants sont livrés à eux-mêmes ou à d'autres, même pour un temps très-court, par exemple pour quelques jours, on s'aperçoit déjà du changement : il en coûte quelque peine de reprendre les rênes, et il ne faut pas le faire trop brusquement.

C'est lorsque les enfants ont été livrés au désordre et qu'il s'agit de les ramener à l'ordre, qu'on constate les différences entre individus. Les uns se laissent ramener par une indulgence modérée et des procédés bienveillants, aux occupations qui leur conviennent ; d'autres sont assez réfléchis pour craindre les menaces et éviter les punitions ; mais il est à redouter qu'on n'en rencontre quelques-uns qui ne songent qu'à échapper à la surveillance, même si cela doit les mettre dans une situation pénible.

25. En général, il faut s'attendre à ce que les enfants cherchent à reculer les bornes dans lesquelles on les tient, dès qu'ils en ressentent la gêne. Si on les occupe suivant leurs désirs, et que ces bornes aient en tous sens la même fixité, ils renoncent bientôt

à leurs tentatives de résistance, mais pour les recommencer. A mesure qu'ils avancent en âge, leurs occupations changent de nature, et il faut reculer peu à peu ces bornes. Mais il importe alors de savoir si, pendant ce temps, l'éducation a fait assez de chemin pour rendre le *gouvernement* moins nécessaire. Alors les occupations désirées se règlent d'après les perspectives d'avenir que le jeune homme voit s'ouvrir devant lui, selon sa condition et sa fortune, et en rapport avec ses aptitudes naturelles et ses connaissances acquises. Favoriser ces occupations qui lui conviennent si bien, et restreindre en revanche tout ce qui n'est que plaisir ou prédilection d'amateur aux limites où cela ne peut nuire : telle est encore à ce moment la tâche du *gouvernement*, dont on ne doit pas tout-à-fait se dessaisir prématurément, surtout lorsque l'entourage de l'enfant est de nature à inspirer des craintes.

CHAPITRE III

RAPPORTS DU GOUVERNEMENT ET DE L'ÉDUCATION

I

Le gouvernement relevé par l'éducation

Péd. gén., liv. I, ch. I. §§ 18-27.

1. La *menace*, au besoin sanctionnée par la contrainte, — la *surveillance*, qui sait en général prévoir ce qui peut arriver aux enfants, — l'*autorité* et l'*amour*, — tout cela réuni peut suffire jusqu'à un certain point pour se rendre maître des enfants ; mais plus la corde est tendue, plus il faut de force relativement pour l'amener tout-à-fait au ton voulu. L'obéissance exacte, celle qui s'exécute sur-le-champ et de plein gré, — et que les éducateurs regardent non sans quelque raison comme leur triomphe, — qui voudrait l'arracher de force aux enfants par les seules mesures coercitives, par l'usage exclusif d'une sévérité militaire ? On ne peut raisonnablement faire dépendre cette obéissance que de leur propre volonté ; or celle-ci ne peut être le résultat que d'une éducation véritable et déjà un peu avancée.

2. Si l'on admet que l'enfant ait déjà un vif sentiment du profit qu'il doit tirer de la direction morale à laquelle il est soumis, et du dommage qui résulterait pour lui de la privation ou même de tout amoindrissement de cette direction, alors on peut lui représenter qu'on a besoin, pour la continuer, d'établir entre lui et l'éducateur une relation solide,

sur laquelle on puisse compter quoi qu'il arrive, et qu'une telle relation est nécessaire pour pouvoir hardiment espérer une docilité instantanée, dès qu'on a quelques raisons de la réclamer. Et ici, il n'est nullement question *d'obéissance aveugle* à proprement parler : celle-là n'est compatible avec aucune relation sociale. Mais partout il se présente des cas où un seul peut décider, et où les autres doivent lui obéir sans protestation, sauf à leur expliquer pourquoi telle décision a été prise et non telle autre, de telle sorte que l'ordre donné va au-devant de leur critique future. L'enfant doit être convaincu de la nécessité de la subordination, et cette conviction doit lui faire concéder de plein gré ce qu'on ne s'arrogerait pas le droit de prendre soi-même. Il en va de même dans l'éducation. L'éducateur étranger se compromet absolument dès qu'il semble s'arroger une domination qu'il ne tient pas du pouvoir paternel ou que l'enfant ne lui a pas consentie.

II

L'éducation proprement dite, considérée dans ses rapports avec le gouvernement

3. L'*éducation* proprement dite connaît aussi quelque chose qui peut s'appeler *contrainte*, car si à la vérité elle n'est jamais *dure*, elle est souvent *très sévère*. Son extrême limite est marquée par le seul mot : *je veux*, que la simple formule : *je désire*, sans autre addition, doit bientôt remplacer comme équivalent : il faut donc faire un usage très discret de ces deux expressions. C'est qu'en effet elles supposent qu'on attend de l'enfant ce qui ne saurait être qu'une exception : je veux dire sa résignation à attendre qu'on lui expose et qu'on examine avec lui les raisons par lesquelles on a été guidé. Par là, elles indiquent

une rare désapprobation de l'éducateur, fondée sur des motifs extraordinaires qu'il faut rechercher pour les concilier.

4. L'éducation devient tout aussi oppressive, bien que d'une manière moins brusque, lorsqu'on persiste à demander à l'enfant des choses qu'il ne fait pas volontiers, et à ne tenir aucun compte de ses désirs. Dans l'un comme dans l'autre cas, elle invoque tacitement, et, quand il le faut, ouvertement ce pacte préalablement conclu entre le maître et l'élève : *Nos rapports n'existent et ne subsistent qu'à telle et telle condition.* Cette phrase est évidemment dénuée de sens, si l'éducateur n'a pas su se ménager une certaine liberté.

5. Ceci touche au refus des signes habituels de satisfaction et d'approbation, lequel suppose à son tour qu'on agit ordinairement envers l'enfant considéré comme être humain, avec tous les égards de l'*humanité*, et peut-être, s'il est aimable, avec l'affection et l'attachement qu'il mérite. Mais cela suppose encore une condition d'un ordre plus élevé : c'est que l'on ait le sentiment de tout ce que l'humanité et l'enfance peuvent posséder de beau et d'attrayant. Le mélancolique chez qui ce sens s'est émoussé fera mieux de fuir la jeunesse ! elle ne saurait même pas le regarder avec l'indulgence qu'il mérite. Seul, celui qui est capable de beaucoup recevoir et par là même de beaucoup donner en retour, pourra aussi beaucoup refuser : et c'est par ce genre d'oppression qu'il parviendra à diriger à son gré l'humeur et l'attention de la jeunesse.

6. Mais il ne la dirigera pas sans sacrifier en grande partie la liberté de sa propre humeur. Comment voudrait-il, avec un caractère toujours également froid, produire dans l'esprit de l'enfant, qui marche seul au grand jour de l'insouciance et de l'épanouissement de ses forces physiques, les délicates nuances des émotions morales, sans lesquelles il ne peut y avoir ni vive sympathie pour quoi que ce soit, ni goût épuré, sans lesquelles même ne peut exister la véritable péné-

tration ni l'esprit d'observation? Elles sont bien rares les natures capables d'échapper d'elles-mêmes à cette platitude que nous désignons par le terme de *vulgarité*. Elles sont bien rares aussi celles qui peuvent acquérir, sans qu'on le leur ait communiqué, l'esprit de discernement dont le rôle est de *former* à l'intérieur comme à l'extérieur. Il faut donc que l'éducateur secoue et réveille l'enfant, en discernant ce qui est renfermé en lui ; il faut qu'il lui renvoie son image, douée de la force d'extension et de résistance qui pousse et presse l'homme adonné à sa propre culture. Cette force, où la prendra-t-il, sinon dans les mouvements mêmes de son âme ? *Ressentir* soi-même ce qu'a éprouvé l'éducateur en voyant se manifester chez l'enfant ces sentiments et d'autres encore, c'est le premier pas hors de la grossièreté, et le bienfait le plus immédiat de l'éducation. Mais pour le *pressentir*, il faut subir, dans ses propres sentiments, un douloureux changement : or, ce changement ne convient plus à l'âge mûr ; il n'est naturel, il ne sied bien qu'à celui qui se trouve encore lui-même dans la période de la lutte pour la culture. C'est pourquoi l'éducation est l'affaire des jeunes gens, qui sont encore à l'âge où l'on est le plus sensible à l'égard de sa propre critique. Alors, en effet, c'est pour l'éducateur un excellent encouragement et un secours véritable, lorsqu'il jette les yeux sur un âge moins avancé, d'avoir devant soi, intacte, cette ample richesse de capacité humaine, avec la tâche, encore entière, de faire du possible une réalité et de faire, en même temps que l'éducation de l'enfant, la sienne propre. Cette sensibilité ne peut que disparaître avec le temps, soit parce qu'elle a trouvé sa satisfaction, soit parce que l'espoir vient à sombrer et qu'on est pressé par les affaires. Avec elle disparaissent la faculté et le goût de l'éducation.

7. Ce sont les circonstances qui décideront s'il est nécessaire de parler beaucoup ou peu pour exprimer les propres

mouvements de son âme. Une âme fermée qui ne s'épancherait jamais en paroles, un organe dénué de souplesse, qui ne saurait ni élever, ni abaisser le ton, un langage dépourvu de variété dans les tournures et incapable d'exprimer le mécontentement avec dignité et l'approbation avec une joyeuse sincérité : voilà autant d'obstacles capables d'arrêter la meilleure volonté et d'embarrasser le sentiment le plus délicat. Il y a beaucoup à dire lorsqu'on fait l'éducation d'un enfant! et bien des choses doivent être improvisées : sans doute elles peuvent se passer d'art et d'ornements, mais elles ne sauraient être complètement dénuées de forme.

8. Que de fois il faut exprimer de l'énergie, mais sans dureté ! Où la trouver, sinon dans la surprise d'une tournure rapide, dans une gravité qui se concentre graduellement et inspire de l'inquiétude sur la tournure qu'elle prendra définitivement, dans des mesures qui créent ou détruisent ce qui sera un souvenir de l'espoir déçu comme de l'espoir réalisé ? La personnalité rentre en elle-même ; il semble qu'elle s'arrache à un état de choses regrettable qui semblait la narguer. Ou bien elle ressort, elle s'élève au-dessus de la mesquinerie où elle se sentait trop à l'étroit. L'enfant voit épars les liens rompus, sa pensée se porte en avant ou en arrière, il entrevoit le vrai *motif* ou le vrai *moyen*, et dès qu'il est prêt à reprendre et à rétablir les rapports détruits, l'éducateur court au-devant de lui, dissipe l'obscurité, lui aide à renouer les liens, à aplanir les difficultés, à fixer les indécisions. Ces expressions sont trop générales, trop figurées : à vous de trouver des exemples pour les éclaircir.

9. Surtout pas de longues bouderies, ni de gravité étudiée, ni un air renfermé et mystique. Et par-dessus tout, pas de feinte amabilité ! La droiture doit être inséparable de tous les mouvements de l'âme, quelle que soit la variété de leur direction.

10. Il faudra à l'enfant de nombreuses expériences avec son

éducateur, avant d'avoir acquis cette docilité souple et délicate qu'on ne peut obtenir de lui qu'en connaissant bien sa sensibilité et en la ménageant. Mais dès que cette docilité apparaîtra, la conduite de l'éducateur devra être plus constante, plus uniforme : il ne faut pas qu'il puisse être soupçonné de rendre impossibles tous rapports solides, ni qu'il laisse supposer qu'on ne puisse en toute sécurité se reposer en son cœur.

LIVRE III

DE L'INSTRUCTION

CHAPITRE Ier

L'INSTRUCTION CONSIDÉRÉE COMME COMPLÉMENT DE L'EXPÉRIENCE ET DU COMMERCE DES HOMMES [1]

Ped. gén., liv. 2, ch. IV, §§ 1-16.

1. C'est folie d'abandonner l'homme à la nature, ou même de vouloir l'y ramener par l'éducation. En effet, qu'est-ce que la nature de l'homme? Les stoïciens en firent un point d'appui aussi commode pour leur système que les épicuriens. La nature humaine, qui semble destinée par sa disposition même aux états les plus divers, flotte dans une telle généralité, que le soin de la déterminer, de la parfaire, appartient absolument à l'espèce. Le navire que l'art le plus habile a construit de manière à lui permettre, par toutes ses oscillations, de céder aux flots et aux tempêtes, n'attend que le pilote qui lui montrera son but et dirigera sa course suivant les circonstances.

2. Nous savons quel est notre but. La nature fait mainte chose qui peut nous aider, et l'humanité, sur le chemin qu'elle a déjà parcouru, a beaucoup recueilli : c'est à nous de combiner les ressources que nous offrent l'une et l'autre.

3. L'homme va de la nature à la science par l'*expérience*, et le *commerce avec ses semblables* le conduit à la *sympathie*. L'*expérience*, bien qu'elle soit notre guide à travers toute la vie, ne

1. Voir page 42, § 29.

nous fournit cependant qu'un fragment extrêmement petit d'un grand tout : des temps et des espaces infinis nous cachent une expérience *possible* infiniment plus grande. Peut-être le *commerce avec nos semblables* nous offre-t-il relativement plus de ressources, car les sentiments de ceux que nous fréquentons ressemblent en général aux sentiments de tous les hommes ; mais dans la *sympathie*, les nuances les plus délicates ont leur importance, et la sympathie exclusive est bien pire que la science exclusive. Par conséquent, les lacunes que laisse le *commerce des hommes* dans le domaine étroit du sentiment, et celles que laisse l'*expérience* dans le domaine plus étendu de la science, sont pour nous à peu près d'égale importance. Et dans un cas comme dans l'autre, l'*instruction* qui viendra les combler sera également bienvenue.

4. Mais ce n'est pas une petite affaire de combler des lacunes de cette importance ; et avant de confier cette tâche à l'*instruction*, c'est-à-dire à l'*enseignement*, voyons d'abord ce qu'il peut faire, et ce qu'il ne peut pas faire.

L'*enseignement* proprement dit se déroule comme un fil long, mince et flexible, qu'un coup de cloche rompt et qu'un autre renoue, — qui retient en tout instant les mouvements de l'esprit chez l'enfant, et, obéissant à son propre *tempo*, trouble le leur, ne les suit pas dans leurs bonds, et ne leur laisse pas le temps de se reposer. Quelle différence avec l'*enseignement intuitif!* Celui-ci étale d'un seul coup à nos yeux une surface large, étendue : le regard, une fois revenu de sa première surprise, divise, associe, court en tous sens, s'arrête, se repose, s'élève de nouveau ; puis vient le tour du toucher, et ensuite des autres sens ; les idées se rassemblent, les essais commencent, de nouvelles formes surgissent, qui éveillent de nouvelles idées, — partout c'est la vie, la vie pleine et libre, partout le plaisir de jouir de cette richesse qui se déploie aux regards ! — Or, cette richesse, ainsi offerte sans prétention et sans contrainte, comment l'*enseignement didac-*

tique y parviendrait-il? Comment surtout soutiendrait-il la lutte avec le *commerce des hommes,* qui provoque sans cesse la force individuelle à se manifester, et qui, élément essentiellement mobile et souple, est aussi capable de recevoir que de pénétrer avec activité et énergie jusqu'au fond de l'âme pour y remuer et y mêler toutes sortes de sentiments, — qui enfin n'enrichit pas seulement la *sympathie* par les sentiments d'autrui, mais qui multiplie nos propres sentiments dans d'autres cœurs, pour nous les rendre fortifiés et purifiés? — Si ce dernier avantage, particulier au commerce avec des personnes présentes, se trouve déjà bien affaibli dans le commerce épistolaire, ne doit-il pas, à plus forte raison, disparaître tout-à-fait quand on se borne à *exposer* les sentiments étrangers de personnages inconnus appartenant à des temps et des pays lointains, puisque c'est là le seul moyen dont dispose l'enseignement didactique pour étendre le cercle des connaissances puisées dans le *commerce des hommes?*

5. En réalité, qui voudrait exclure de l'éducation l'*expérience* et le *commerce des hommes?* C'est comme si l'on devait se passer de la lumière du jour et se contenter d'une bougie! — L'abondance, la force, la précision dans toutes nos idées, — l'exercice dans l'application du *général,* dans l'attachement au *réel,* au pays, au temps, — la patience avec les hommes tels qu'ils sont : tout cela doit être puisé à ces sources de la vie morale.

6. Il est seulement dommage que l'*expérience* et le *commerce des hommes* ne soient pas au pouvoir de l'éducation! Que l'on compare le domaine d'un industrieux agriculteur avec le palais d'une dame du monde habitant la ville! Dans l'un on pourra conduire l'enfant partout, dans l'autre il faudra partout le retenir. — Quel qu'il soit, les paysans, les bergers, les chasseurs, les ouvriers de toute sorte, ainsi que leurs enfants, seront pour lui pendant ses premières années, la meilleure des fréquentations; partout où ils le conduiront, il aura quelque chose à apprendre et à gagner avec eux. S'il vit au contraire à la ville, parmi les

enfants des familles notables, parmi la domesticité, combien n'aura-t-on pas de sujets d'inquiétude!

7. Tout cela comporte des modifications, et souffre des exceptions. Mais enfin, si nous nous rappelons notre but, qui est la *direction multiple de l'intérêt*, il est manifeste que les circonstances du lieu auquel nous sommes attachés sont bien limitées, et que l'esprit vraiment cultivé va bien au-delà de ces limites. Même le lieu le plus avantageux a des limites si étroites, qu'on ne pourrait jamais prendre la responsabilité d'y renfermer la culture d'un jeune homme, à moins que la nécessité ne lui impose elle-même d'étroites limites. S'il a du loisir et un maître, rien ne dispense celui-ci de s'étendre dans l'espace par des descriptions, de demander au temps la lumière du passé et d'ouvrir aux idées le domaine suprasensible.

8. Et, — pourquoi nous le dissimuler? — que de fois il arrive que l'espace illuminé par des descriptions et des peintures est plus agréable que celui où nous nous trouvons! Combien le commerce avec le monde passé ne nous paraît-il pas plus satisfaisant et plus édifiant que celui de nos voisins! Combien les choses que nous concevons ne nous paraissent-elles pas plus riches en clarté que celles que nous voyons! et même, pour nous diriger dans nos actes, combien le contraste n'est-il pas indispensable entre ce qui est réellement et ce qui devrait être!

9. A la vérité, l'*expérience* et le *commerce des hommes* engendrent souvent l'ennui, et parfois nous sommes obligés de le supporter. Mais l'élève ne doit jamais avoir à le subir de la part du maître! Être ennuyeux, c'est le péché le plus grave que puisse commettre quiconque se mêle d'enseigner. — Le privilège de l'*enseignement*, c'est de prendre son essor par-dessus les steppes et les marais; s'il ne lui est pas toujours donné de traverser d'agréables vallées, en revanche il donne l'occasion de s'exercer aux ascensions, et récompense par les beaux panoramas qu'il offre aux regards.

10. L'*expérience* semble compter que l'*instruction* la suivra, pour décomposer les masses qu'elle a jetées entassées, pour en rassembler et en ordonner les fragments épars et informes. Quel aspect offre, en effet, la tête d'un homme qui n'a pas reçu l'*instruction*? On n'y voit ni haut ni bas déterminé, les choses n'y sont pas même rangées dans un certain ordre, tout y flotte pêle-mêle. Les idées n'ont pas appris à attendre. Qu'une occasion se présente, et toutes affluent, autant que le fil de l'*association* en a mis en mouvement, et autant qu'il en peut tenir à la fois dans la conscience. Celles qui, par des impressions fréquemment répétées, ont acquis le plus de force, se font valoir ; elles attirent à elles ce qui leur convient, et refoulent ce qui les gêne. On regarde le nouveau avec étonnement, ou on le néglige, ou bien on le juge vite par une réminiscence. Rien n'en est détaché s'il ne s'y rapporte ! Le point essentiel n'est pas mis en lumière ; ou bien, si d'heureuses dispositions naturelles donnent au regard une bonne direction, les moyens manquent pour suivre la trace trouvée. — C'est ce qui se passe quand on commence à instruire un garçon sans culture de dix à quinze ans. Tout d'abord il est absolument impossible de donner à son attention un cours égal. Comme l'ordre n'est maintenu par aucune idée principale, faute de subordination des idées entre elles, l'âme se jette sans cesse, inquiète, de tous côtés ; à la curiosité succède la distraction, et tout tourne au jeu. Comparez à cet élève l'adolescent cultivé qui n'a aucune difficulté à saisir et à s'assimiler plusieurs cours scientifiques dans le même temps, et cela sans qu'il se produise la moindre confusion dans son esprit !

11. On n'aura pas lieu d'être plus satisfait des résultats du seul *commerce des hommes*. Il s'en faut de trop que la sympathie soit toujours le pivot de ce commerce. Les hommes se voient, s'observent, s'essayent mutuellement. Les enfants mêmes, dans leurs jeux, se servent déjà les uns des autres et se contrarient réciproquement. Même la bienveillance et l'amour

qui se manifestent d'un côté ne sont pas toujours assurés d'éveiller de l'autre côté des sentiments analogues. On ne peut transmettre l'amour avec le service rendu ; des marques d'affabilité, prodiguées sans autre soin, procurent du plaisir, et le plaisir éveille le désir d'avoir davantage, mais non la reconnaissance. Ceci est vrai pour le commerce des enfants entre eux, et des enfants avec les adultes. Il faut qu'aux marques d'affabilité s'ajoute quelque chose qui montre l'intention qui les a dictées ; le sentiment doit être *exposé* de manière à exciter, en le mettant à l'unisson, le propre sentiment de l'enfant. Ce genre d'*exposition* rentre dans les attributions de l'*enseignement ;* et même les heures de leçons déterminées, dans lesquelles sans doute personne ne songera à faire entrer de force une exposition régulière du sentiment, sont pourtant infiniment importantes comme travail préliminaire, comme préparation, et doivent servir non moins à éveiller la *sympathie* qu'à dispenser le *savoir*.

12. La vie et l'observation des hommes, dans leur ensemble, confirment ce fait, que chacun tire de son *expérience* et de ses *relations* ce qui lui convient, et développe alors les idées et les sentiments qu'il a apportés avec lui. Il y a des vieillards frivoles, il y a des gens du monde dépourvus de sagesse ; il y a d'autre part des adolescents et des enfants prévoyants : j'ai vu les deux. Et tous mes contemporains doivent avoir remarqué combien les plus grands événements du monde ont peu d'action sur les idées préconçues. Les faits d'*expérience* les plus extraordinaires frappent nos yeux à tous ; le *commerce des hommes* unit toutes les nations ; mais la diversité des opinions et le désaccord des sentiments n'ont peut-être jamais été plus grands qu'à présent.

13. En conséquence, la partie vraiment essentielle de notre existence intellectuelle ne peut être développée avec un succès certain par l'*expérience* et le *commerce des hommes*. Il est certain que l'*instruction* pénètre plus avant dans l'atelier où s'élaborent nos sentiments et nos opinions. Qu'on songe à la puissance de

tout enseignement religieux! Qu'on songe à la puissante influence qu'une leçon de philosophie exerce si facilement sur l'auditeur attentif, et même presque à son insu! Ajoutez encore à cela la puissance terrible de la lecture des romans, — car tout cela rentre dans l'*instruction,* bonne ou mauvaise.

14. Sans doute l'*instruction* est actuellement liée à l'état présent, — et même passé, — des sciences, des arts et des lettres. Il importe de tirer le plus grand parti possible de ce qui existe, et, à cet égard, les progrès à faire sont incommensurables. Cependant, au cours de l'éducation, on se heurte à mille *desiderata* qui ne sont pas du ressort de la pédagogie, ou plutôt qui font sentir *que l'intérêt pédagogique n'est pas une chose isolée,* — et qu'il ne saurait nulle part moins se développer que dans l'âme de ceux qui ont accepté la tâche de l'éducation et la société des enfants uniquement parce que tout le reste était pour eux trop élevé et trop sérieux, et parce qu'ils voulaient tout simplement être les premiers quelque part.

15. L'*intérêt pédagogique* n'est qu'une manifestation de l'intérêt général que nous avons pour le monde et pour les hommes; et l'*instruction* concentre tous les objets de cet intérêt... là où se réfugient enfin toutes nos espérances effrayées, c'est-à-dire dans le sein de la jeunesse, qui est le sein de l'avenir. — Sans cela, l'*instruction* est sûrement vide et sans portée. Que personne ne dise qu'il se livre à l'éducation de toute son âme! C'est là une phrase creuse. L'éducateur échouera dans son œuvre s'il n'applique pas la plus grande partie de ses méditations aux choses qu'il enseigne à l'enfant et qu'il lui rend accessibles, et s'il ne concentre son esprit dans l'attente de ce que l'humanité, traitée avec plus de soin, pourra réaliser encore au-delà de tout ce qui a été accompli jusqu'à présent par notre espèce. A ce prix seulement peut jaillir de l'âme pleine une source abondante d'*instruction* qui ne le cède en rien au riche trésor de l'*expérience ;* alors aussi l'âme en mouvement communique à

l'auditeur un libre mouvement; et dans les vastes replis d'un tel *enseignement* il y a place pour mille idées accessoires, sans que l'essentiel perde rien de la pureté de sa forme. L'éducateur même devient pour l'enfant un objet d'*expérience* aussi riche qu'immédiat ; bien plus, au cours de ses leçons, il s'établit entre eux deux un véritable *commerce*, qui donne au moins à l'élève le pressentiment du *commerce* avec les grands hommes, ou avec les caractères dont les traits purs ont été tracés par les poètes. Les personnages éloignés, historiques ou poétiques, doivent recevoir la vie de la vie même du maître. Qu'il commence seulement, et l'adolescent, l'enfant même s'associera à lui par son imagination, et il arrivera souvent que tous deux se trouveront dans une société élevée et choisie, sans avoir pour cela besoin d'un tiers.

16. Enfin l'*instruction* peut seule prétendre à produire une *culture multiple* étendue et *également répartie*. Qu'on s'imagine un plan d'enseignement qui n'aurait d'autres divisions que celles qui correspondent à la *connaissance des choses* à la *sympathie*, sans avoir égard à aucune des classifications des matières de nos sciences : car celles-ci ne s'inquiétant aucunement des différences entre les diverses faces de la personnalité, n'entrent pas du tout en ligne de compte au point de vue de la *culture multiple également répartie*. — Si, avec un tel plan, on procède à une comparaison, on discernera aisément celles de ses parties qui profiteront surtout, avec un sujet donné et dans des circonstances données, des contributions de l'*expérience* et du *commerce des hommes*, de celles qui, en revanche, — ce seront évidemment les plus importantes, — ne recevront rien. On s'apercevra, par exemple, que l'enfant a été porté par son entourage plutôt vers l'*intérêt social, patriotique* peut-être, que vers la *sympathie* pour les individus, — ou bien qu'il est plutôt porté aux choses du *goût* qu'aux choses de la *spéculation*, — ou réciproquement, ce qui est une faute aussi grave. — Nous avons là une double indication.

D'abord il faudra, du côté qui l'emporte, analyser les masses d'idées acquises, les compléter, les ordonner. En second lieu on devra, soit en s'appuyant sur ce travail préliminaire, soit en procédant directement, rétablir l'équilibre au moyen de l'*instruction*. Mais jamais on ne devra, à l'âge où l'âme prend si aisément telle ou telle forme, considérer telle ou telle prédominance fortuite comme une indication d'agir encore plus dans ce sens par l'*éducation*. Une telle règle, bonne pour favoriser la difformité, n'a pu être inventée que par l'amour de l'arbitraire, et suggérée par le manque de goût. Celui qui aime le bariolage et les caricatures aura assurément beaucoup de plaisir à voir, au lieu d'hommes bien venus et de taille égale, capables de se mouvoir en rang et en ligne, un tas de bossus et d'infirmes de toute espèce s'agiter pêle-mêle dans un turbulent désordre, ainsi qu'il arrive dans une société composée d'hommes séparés par les sentiments, où chacun se targue de son originalité et où personne ne comprend son voisin.

Aphorismes, § 102.

17. L'*instruction* a deux points de départ : l'*expérience* et le *commerce des hommes*. Si elle en choisit un autre, tout ce qu'elle fait reste en l'air. Mais elle doit compléter les notions fournies par l'*expérience* et le *commerce des hommes*. Il n'y a rien en dehors de la nature, de l'humanité, et du lien qui les unit, la Providence. Une fois donc que l'*instruction* a étendu les notions de l'*expérience* jusqu'à la connaissance de la nature, qu'elle a élevé celles que fournit le *commerce des hommes* jusqu'à l'assimilation des intérêts généraux de l'humanité, et qu'elle a réuni l'une et l'autre chose dans la religion : alors, et seulement alors, elle a satisfait aux exigences du but pédagogique. Maintenant, pour trouver une théorie de l'enseignement, il nous faut d'abord effacer la ligne de démarcation qui sépare l'*instruction* de l'*expérience* et du *commerce des hommes*. Car, pour cette raison même que ceux-ci ne sont

que des fragments, et des fragments toujours formés d'une autre manière. il est impossible de les prendre pour base unique d'une théorie suivie, non plus que ce qui les complète, c'est-à-dire l'*instruction* : on ne peut prendre que l'ensemble constitué par ces trois choses. Cet ensemble peut s'appeler le *monde*. L'*expérience*, le *commerce des hommes* et l'*instruction* réunis constituent donc le tableau du monde.

Ibid. § *103.*

18. Il y a une *largeur* et une *longueur* de l'enseignement, suivant qu'on considère que les matières sont apprises simultanément ou successivement. La *largeur* de l'enseignement devra être moindre que la *longueur*, qui s'étend sur plusieurs années. Mais il n'y a que deux fils principaux qui puissent et doivent se dérouler longtemps dans les deux directions : c'est la connaissance de la nature et celle de l'humanité. Les langues ne sont que des choses de métier.

CHAPITRE II

RAPPORTS DE L'INSTRUCTION AVEC LE GOUVERNEMENT ET LA CULTURE MORALE

Esquisse. §§ *56-61.*

1. L'*instruction* fournit une partie des occupations sur lesquelles repose le *gouvernement* des enfants, et qui varie d'importance suivant les circonstances.

En tout état de cause, il faut que les enfants soient occupés, car l'oisiveté conduit au mal et à l'indiscipline. Si l'occupation qu'on leur donne consiste en un travail utile (par exemple un travail manuel ou un travail des champs), cela n'en vaudra que mieux. Et ce qui sera encore préférable, c'est que l'occupation devienne un moyen d'enseigner et d'apprendre quelque chose qui contribue à la culture de l'individu pour l'avenir. Mais toute occupation ne constitue pas un enseignement, et dans les circonstances où il devient déjà difficile de gouverner les enfants, l'étude n'est pas toujours l'occupation qui convient le mieux. Il est tels enfants qui, en grandissant, se soumettent plus volontiers à l'ordre chez un patron, un artisan, un commerçant ou un agriculteur, qu'à l'école. Le *gouvernement* a un domaine plus étendu que l'*instruction*.

2. L'*instruction* a ceci de commun avec la *culture morale*, que toutes deux concourent à la formation de l'individu, et par conséquent à son avenir, tandis que le *gouvernement* ne s'occupe que du présent. Mais ici une distinction est nécessaire : car il s'en faut que toute *instruction* soit pédagogique. Quand une étude est entreprise dans un but d'intérêt ou d'avancement, ou même simplement par goût, on ne se soucie pas de savoir si par là l'homme

devient meilleur ou pire. Tel qu'il est à ce moment, et que son but soit bon, mauvais ou indifférent, il a l'intention d'apprendre telle ou telle chose, et pour lui le meilleur maître sera celui qui lui donnera *tuto, cito, jucunde,* le genre d'habileté qu'il désire acquérir. Ce n'est pas d'une telle instruction qu'il est question ici, mais uniquement de l'*instruction éducative.*

3. Sans doute la valeur de l'homme ne réside pas dans son *savoir*, mais dans son *vouloir*. Mais il n'existe pas une faculté de *désir* indépendante : la *volonté* prend ses racines dans le domaine des idées acquises, et par là il faut entendre non pas tels ou tels points particuliers du *savoir,* mais bien la combinaison et l'action commune des idées acquises. Aussi, de même qu'en psychologie on traite des *idées* avant de traiter du *désir* et de la *volonté*, de même en pédagogie et pour les mêmes raisons la théorie de l'*instruction* devra précéder celle de la *culture morale*.

Remarque. — Jusqu'à présent on ne distinguait même pas le *gouvernement* de la *culture morale,* bien qu'il soit évident que les choses présentes pressent plus que les choses futures. L'*instruction* était encore moins mise à sa vraie place : le plus ou moins de *savoir*, qu'on considérait comme une chose accessoire en comparaison de la culture individuelle, venait en dernier lieu et seulement après qu'on s'était occupé de l'*éducation*, comme si celle-ci pouvait exister sans l'*instruction*. Depuis quelques dizaines d'années, au contraire, on a réclamé des écoles, et notamment des gymnases, une plus grande activité. Les études humanistes devant avoir pour résultat l'*humanité*, on a compris qu'il était plus facile de pénétrer jusqu'à l'homme par les connaissances que par les sentiments, et qu'on pouvait faire passer des examens sur celles-là, mais non sur ceux-ci. Alors le temps consacré à l'*instruction* devint trop court, inconvénient que les anciennes écoles latines n'avaient guère connu. On en vint à délibérer sur le plus ou le moins de place qu'on devait accorder

à chaque science. Quant à nous, nous nous occuperons surtout de l'ensemble combiné des études, car ce qui reste isolé a peu d'importance.

4. Ce qui importe par dessus tout dans l'*instruction éducative*, c'est l'activité intellectuelle qu'elle provoque. Son but est de l'accroître et non de l'amoindrir, de l'ennoblir, et non de la dégrader.

Remarque. — Il y a amoindrissement de l'activité intellectuelle lorsque, à force d'apprendre, de rester assis, et surtout de copier (chose si souvent inutile) dans toutes sortes de cahiers, le développement physique s'en ressent tellement, qu'il en résulte tôt ou tard des inconvénients pour la santé. C'est ce qui explique la faveur accordée récemment aux exercices de gymnastique, où l'on peut craindre toutefois l'exagération des mouvements violents. Il y a dégradation de l'activité intellectuelle lorsque le savoir ne sert qu'à l'ostentation et à l'acquisition d'avantages extérieurs : c'est le mauvais côté de maints examens publics. Les écoles ne devraient pas être obligées de montrer tout ce qu'elles produisent. Lorsque l'*instruction* va ainsi à l'encontre de son but, il arrive en outre qu'elle entre en conflit avec la *culture morale*, qui doit avoir en vue tout l'avenir de l'enfant, *ut sit mens sana in corpore sano*.

5. S'il n'y avait qu'une seule et unique sorte d'activité intellectuelle, il serait indifférent que l'instruction choisît tels ou tels objets pour occuper l'enfant. Mais le contraire ressort de l'expérience, qui montre que les talents des hommes sont extrêmement variés. Cependant l'*instruction* ne peut pas être non plus aussi variée que les talents manifestes : cela est évident, si l'on considère que toute disposition qui se montre moins vivace chez chaque enfant serait alors tout-à-fait négligée et peut-être étouffée. Il faut plutôt que l'*instruction* soit *variée*, et pourtant aussi, malgré cette variété, égale pour un grand nombre, du moins dans la mesure où elle peut contribuer à

corriger les inégalités qui existent entre les tendances des différents esprits.

6. Il ne faut donc s'inspirer ni du caprice ni des convenances pour le choix des choses qui doivent être enseignées et étudiées ; et c'est en cela que l'*instruction* se distingue manifestement du *gouvernement* des enfants : car, pour ceux-ci, il est à peu près indifférent de savoir avec quoi on les occupe, pourvu qu'on les mette à l'abri de l'oisiveté.

Remarque. — Dans bien des familles, on n'envoie les enfants à l'école que parce qu'ils sont gênants, et qu'on ne veut pas les laisser oisifs. L'école est donc considérée, dans ce cas, comme si son but était surtout de gouverner les enfants, et aussi, par surcroît, de leur apprendre quelque chose d'utile, sans qu'il soit question d'une vraie culture de l'esprit. Réciproquement, les écoles ne songent pas toujours qu'elles occupent aussi les enfants, et qu'en matière d'occupations il est nécessaire d'observer une mesure.

Aphorismes, § 21.

7. Les principaux moyens de l'éducation positive résident dans l'*instruction*, prise dans son sens le plus étendu. L'*instruction* donne à l'élève des masses entières d'idées, qu'il ne pourrait acquérir de lui-même. Elle plante de nobles greffes sur des troncs sauvages. C'est en grande partie, dans l'Église comme dans l'école, une tradition par laquelle les biens d'ordre supérieur sont mis à la portée de l'homme le plus inférieur, parce qu'il ne pourrait y atteindre autrement.

Ibid. § 104.

8. Pour déterminer un caractère, il faut premièrement un cercle d'idées, ensuite une action couronnée de succès : donc aussi un enseignement qui réussisse. C'est pourquoi l'enseignement ne doit pas être trop difficile, ni coûter des larmes

à l'élève, ni le faire désespérer du succès... La méthode de Basedow était fondée sur le jeu; celle de Pestalozzi est difficile, mais elle l'est de manière à faire vaincre aussi dans le même moment les difficultés, à cause de l'ordre judicieux dans lequel sont présentés les objets. L'enseignement ne doit pas être ou paraître plus facile que les objets extérieurs qui provoquent d'eux-mêmes l'enfant à exercer ses forces.

CHAPITRE III

BUT DE L'INSTRUCTION

I

De la culture multiple

Esquisse. §§ 62-65

1. La dernière fin de l'*instruction* réside, il est vrai, dans le principe de la *vertu*. Mais le but prochain, celui qu'il faut assigner en particulier à l'*instruction* pour qu'elle atteigne cette fin, peut s'exprimer par ces mots : *direction multiple de l'intérêt* [1]. Le mot *intérêt* désigne en général le genre d'activité intellectuelle que l'*instruction* doit provoquer, car on ne saurait s'en tenir au simple *savoir*. En effet, on peut considérer le savoir comme un acquis pouvant aussi faire défaut sans que pour cela l'homme en fût changé. Au contraire, celui qui retient ce qu'il sait, et qui cherche à l'étendre, s'y intéresse par là même. Mais comme cette activité intellectuelle est *variée*, [2], il faut, pour mieux la définir, y ajouter la désignation que renferme l'expression : *culture multiple*.

2. On peut bien distinguer un *intérêt indirect* et un *intérêt direct*. Seulement l'*intérêt indirect* conduit en proportion de sa prédominance, à l'étroitesse exclusive, sinon à l'égoïsme même. Aucune chose n'intéresse l'égoïste qu'autant qu'elle lui est profitable ou préjudiciable. L'homme exclusif se rapproche de

1. Page 57.
2. Page 105, § 5.

l'égoïste, quand bien même il ne s'en doute pas : car il rapporte tout au cercle étroit pour lequel il vit et il pense. C'est dans ce cercle que se renferme sa force intellectuelle; ce qui l'intéresse en tant que moyen pour atteindre son but limité, devient un fardeau pour elle.

3. En ce qui concerne le principe de la vertu, il faut rappeler que si la variété même de l'*intérêt direct*, tel que l'instruction doit le produire, ne constitue pas à beaucoup près la vertu, en revanche, plus l'activité intellectuelle primitive est restreinte, moins on peut compter sur la vertu, surtout dans la variété de ses manifestations possibles. Les individus obtus ne sauraient être vertueux, car la vertu demande des âmes éveillées.

Remarque. — L'idée de la *perfection*[1] ressort, parmi les autres idées pratiques, comme la première qui réclame l'attention de l'éducateur. Or, cette idée nous amène à considérer trois sortes de choses : l'énergie des efforts intellectuels, leur étendue, leur combinaison. L'énergie est indiquée par le mot *intérêt*, l'étendue par le terme *culture multiple* ; quant à la combinaison, nous allons en parler immédiatement.

4. Non seulement l'étroitesse exclusive, mais encore la dispersion est l'opposé de la *culture multiple*. La *vertu* est la qualité de l'individu ; la *culture multiple* doit être la base de la *vertu;* il est donc certain que l'unité de la conscience personnelle ne doit pas en souffrir. L'*instruction* doit développer l'individu en beaucoup de sens, et non par conséquent produire la dispersion, ce qui n'arrivera pas chez celui qui embrasse facilement d'un coup d'œil un savoir bien ordonné, qui sait le voir dans toutes ses relations, et, le retenant dans toutes ses parties, en faire sa chose propre.

1. Voir page 36.

Aphorismes, §§ 41-43.

5. Si les devoirs sociaux interdisent la multiplicité des occupations, en revanche ils exigent en général que chacun ne soit pas étranger à ce que font les autres. L'*intérêt* doit donc avoir beaucoup de faces par lesquelles on puisse le saisir, sans qu'il soit possible de déterminer immédiatement *combien* il y en aura et *quelles* elles seront. La nature du problème indique, sans préciser un nombre total immuable, qu'il doit y en avoir un aussi grand nombre que possible. De même on ne peut déterminer d'une façon plus précise leur action réunie : celle-ci dépendra des occasions.

6. L'intérêt que l'homme éprouve *directement* est pour lui une source de vie. Ouvrir un très grand nombre de telles sources, les faire jaillir abondamment et sans obstacle, c'est l'art d'*augmenter les forces* de la vie humaine, c'est aussi l'art d'entretenir l'esprit social. Quand l'intérêt de chacun est aussi multiple que les travaux d'un grand nombre réunis, un heureux besoin les réunit tous en un seul lien. Au contraire, lorsque chacun n'aime que son affaire, que sa profession, et ne considère tout le reste que comme un moyen pour atteindre ce but, alors la société devient une sorte de machine, chacun ne réchauffe son existence qu'à une seule étincelle (qui peut d'ailleurs s'éteindre), et il ne reste plus qu'un sombre froid, accompagné de lassitude et de dégoût.

7. Eprouver un intérêt *direct* en tout genre, pénétrer facilement dans le jugement et le sentiment d'autrui, de même que dans toutes les affaires humaines : telles sont les conditions les plus essentielles de la *culture multiple*.

8. Posséder et honorer en soi-même l'*humanité*, et pouvoir l'offrir aux autres, dans toute la richesse de ses facultés multiples, dans l'énergie et la délicatesse de ses sentiments, dans sa souplesse physique et dans sa dignité morale, — si telle est la somme des exigences d'après lesquelles, une fois qu'on y a satisfait, l'homme mesure la valeur de sa jeunesse passée,

quel compte n'aura-t-il pas à rendre, le pédagogue qui a négligé de faire le nécessaire à cet égard? L'éducateur est déjà tenu, comme dépositaire de la fortune morale de son élève, de lui livrer intact tout le patrimoine que la nature lui a donné, sans la moindre réduction pouvant provenir de sa négligence. Et il doit remettre à la société humaine son nouveau membre muni des points de contact sociaux que la nature avait préparés. De plus, c'est la somme d'*intérêt immédiat* qui détermine la quantité de vie morale. Seul, celui dont l'*intérêt* embrasse beaucoup de choses possède à vrai dire la connaissance des hommes. On ne se reconnaît soi-même que dans un état d'âme librement actif, et celui qui ne se connaît pas court le risque d'être surpris plus tard d'une façon malheureuse par ses propres sentiments.

Ibid. § 81. 9. La *culture multiple* doit se mettre tout à fait au service de la raison morale. Ce n'est qu'à elle que nous avons voulu préparer un champ si vaste ; elle devrait se retrouver dans le monde entier et dans la réalité. C'est dans son intérêt que la puissance de tous les intérêts possibles devrait se combiner. Si nous avons voulu un individu actif en beaucoup de points, facile à éveiller, ce n'est que pour donner au devoir un serviteur vigilant, prompt et capable d'exécuter habilement. Pour que la vertu puisse régner dans le monde, il faut qu'elle tienne son pouvoir du monde. Ce pouvoir, c'est l'intérêt, l'activité, le talent, la sensibilité pour les choses du monde, qualités qui s'évanouissent si facilement chez les esprits religieux, ascétiques, ou absorbés dans les spéculations, et qui, cédant si facilement la place aux illusions et aux imaginations les plus étranges, les rendent inutiles pour le monde et ridicules avec tous leurs pieux désirs.

Ibid. § 50. 10. La *culture multiple* n'est pas seulement opposée à la *culture exclusive*, mais aussi à la *frivolité*. Mais la *frivolité* est un manque de personnalité : or, la *culture multiple* doit être une qualité personnelle.

Ibid. § 109. 11. La *culture multiple* exige une *culture élémentaire* complète.

II

Conditions de l'intérêt : De l'attention. — Des exercices de mémoire

Esquisse, §§ 71-82. 12. L'*intérêt* consiste dans l'activité personnelle. Il doit être *multiple*, c'est pourquoi on exige une activité personnelle multiple. Mais toutes les sortes d'activité personnelle ne sont pas désirables : celle-là seule est bonne qui est juste, et s'exerce dans une juste mesure; sans cela, il suffirait de laisser les enfants doués d'une certaine vivacité à eux-mêmes, on n'aurait pas besoin de les élever ni même de les gouverner. L'*instruction* a pour but de diriger leurs pensées et leurs efforts, et de les tourner vers le bien ; elle en fait donc des êtres en partie passifs, mais aussi cette passivité ne doit pas être oppressive, elle doit plutôt provoquer une tendance vers le mieux.

Ici une distinction psychologique est nécessaire : il y a lieu de distinguer entre les idées *provoquées* et les idées *spontanées*. Les idées *provoquées* apparaissent dans la récitation, les idées *spontanées* dans les actes d'imagination et les jeux. L'étude qui n'aboutit qu'à la récitation rend les enfants le plus souvent passifs, car, tant qu'elle dure, elle empêche de naître les idées qu'ils auraient eues autrement. Au contraire, dans les actes d'imagination et dans les jeux, par conséquent aussi dans l'ensei-

gnement qui s'y rattache, c'est la libre activité qui prédomine.

Il ne faut pas entendre cette distinction comme si elle établissait deux cases différentes dans lesquelles les idées, séparées une fois pour toutes, resteraient nécessairement fixées. On peut, en les fortifiant graduellement, transformer en idées *spontanées* des idées qu'il a d'abord fallu *provoquer* parce qu'elles ne seraient pas venues d'elles-mêmes. Mais il ne faut pas compter sur ce résultat s'il n'est préparé peu à peu et progressivement par l'*instruction*.

13. Dans son enseignement, le maître doit observer si les idées des élèves s'éveillent d'elles-mêmes ou non. Dans le premier cas, on dit qu'ils sont *attentifs* : alors l'enseignement excite leur intérêt. Dans le second cas, sans doute, l'*attention* n'est pas encore réellement éteinte d'une façon constante ; on peut même pendant un certain temps la forcer à se produire avant que la fatigue réelle ne se manifeste; mais il reste douteux que les leçons ayant rapport aux mêmes objets puissent à l'avenir éveiller de nouveau l'intérêt de l'élève.

L'*attention* est une chose si importante pour l'*éducation*, qu'il est nécessaire de l'étudier en détail.

14. Il faut tout d'abord distinguer entre l'*attention* et le simple fait de *remarquer*. Remarquer, c'est découvrir ce qui est caché ou à peine perceptible : cela se produit par la force des idées qui viennent de l'intérieur. Prendre note de quelque chose, c'est s'en pénétrer : c'est ce qui se passe lorsqu'on apprend de mémoire.

L'*attention* en général est l'application qu'on met à obtenir un accroissement des idées existantes. Elle est volontaire ou involontaire. L'*attention volontaire* dépend d'une intention préméditée ; le maître l'obtient souvent par des exhortations ou des menaces. L'*attention involontaire* est bien préférable et plus féconde en résultats ; il faut chercher à l'obtenir par l'art de l'enseignement : c'est en elle que réside l'*intérêt* que nous avons en vue.

15. L'*attention involontaire* se partage à son tour en attention *primitive* et en attention *aperceptive*. C'est cette dernière qui est

de beaucoup la plus importante dans l'enseignement ; mais elle s'appuie sur la première, qui obéit à des règles dont il faut sans cesse tenir compte.

L'*aperception* ou *appropriation* se produit par les idées acquises antérieurement, ou par celles qui viennent s'ajouter dans le moment présent; elle s'opère avec le plus de force, — ce qui ne veut pas dire absolument dans les meilleures conditions, — par le moyen des idées *spontanées*. C'est ce dont il sera question plus loin; en attendant, il est clair que l'attention *aperceptive* suppose une attention *primitive*, sinon les idées *aperceptives* n'auraient jamais pris naissance.

16. L'attention *primitive* ou *originale* dépend d'abord de la force avec laquelle on perçoit l'objet. Des couleurs claires, une voix élevée se remarquent plus facilement que des objets sombres ou des sons légers. Seulement il ne faudrait pas en déduire que c'est lorsqu'on perçoit les objets le plus fortement qu'on les perçoit le mieux : car, en pareil cas, la sensibilité est facilement émoussée; et avec le temps, des objets faiblement perçus peuvent produire une image aussi forte que ceux qui s'imposent tout d'abord à l'attention. Il faudra donc ici chercher la juste mesure. Toutefois, avec les enfants, la présentation réelle et sensible des objets, ou même d'une image, lorsque les objets ne peuvent être présentés eux-mêmes, devra toujours être préférée à la simple description.

Mais si, à ce moment même, l'esprit des enfants renferme des idées de nature contraire, — fussent-elles le résultat de l'enseignement, — ces idées viennent faire obstacle aux nouvelles choses qu'il s'agit maintenant de présenter à l'*attention*. C'est là précisément ce qui empêche d'obtenir la clarté de conception lorsque l'enseignement entasse si rapidement notions sur notions ; c'est pourquoi aussi il est nécessaire, lorsqu'on a affaire à des commençants, de tout détailler, de tout analyser, et d'aller pas à pas d'un bout à l'autre, de telle sorte qu'ils arrivent à concevoir aisément les nouvelles notions (Chap. IV, § 14).

Il y a un autre obstacle à l'*attention*, plus passager, mais aussi très nuisible. Il n'est pas indifférent, tant s'en faut, que les idées existantes s'équilibrent entre elles ou non. Les longues périodes, dans les discours et dans les livres, sont plus vite saisies que les courtes, parce qu'elles mettent en mouvement beaucoup d'éléments connexes sans doute, mais qui produisent dans les idées une agitation qui ne se calme pas de sitôt. Or, de même qu'il faut observer, en lisant et en écrivant, les règles de la ponctuation, et que cela est plus facile dans les courtes périodes que dans les longues : de même il faut, en général, qu'il y ait dans l'enseignement des arrêts et des pauses en des points choisis, où l'élève puisse se reposer suffisamment. Sinon, les idées trop accumulées poussent l'esprit vers les suivantes, et celles-ci encore aux suivantes : d'où il résulte un certain état dans lequel les élèves à la fin n'entendent plus rien du tout.

17. Si l'on veut maintenant tenir compte à la fois, dans l'*enseignement*, des quatre points essentiels qui viennent d'être examinés, c'est-à-dire : la force de l'impression sensible, les ménagements à observer envers la faculté de concevoir, le soin avec lequel il faut éviter une opposition fâcheuse avec les idées déjà existantes, et enfin la nécessité d'attendre que l'équilibre soit rétabli parmi les idées mises en mouvement, — on s'apercevra qu'il est difficile de faire face à la fois à toutes ces exigences. Pour ménager la faculté de concevoir, il ne faut pas lui présenter trop longtemps la même chose : la monotonie fatigue. Mais si l'on saute vers un nouvel objet, il arrive souvent que celui-ci est trop étranger au précédent, et que les idées antérieures ne veulent pas encore céder le pas. Si l'on attend trop longtemps, l'exposition devient traînante ; si l'enseignement offre trop peu de variété, il devient ennuyeux : les élèves pensent alors à autre chose, et il en résulte que leur *attention* se perd complètement.

Il est fort nécessaire d'étudier les auteurs réputés comme modèles, afin d'apprendre d'eux comment ils ont su éviter ces

difficultés. Pour le ton de l'*enseignement* dans les premières années, il faudra se guider sur les auteurs populaires, par exemple sur Homère ; mais sa manière de raconter sera, par contre, trop diffuse et trop enfantine pour les adultes qui ne savent pas encore se reporter à une période antérieure. Toutefois on peut faire cette remarque générale, que les écrivains dont la manière d'exposer est classique n'avancent guère par sauts, mais qu'ils ne restent jamais non plus entièrement immobiles. Leur exposition suit une marche à peine sensible, au moins toujours aisée, où le même fil des idées, longtemps retenu, conduit pourtant peu à peu jusqu'aux oppositions les plus fortes. Les mauvais écrivains, au contraire, accumulent à tort et à travers les oppositions les plus vives et n'arrivent qu'à ce résultat bien naturel, que les idées mises en opposition se repoussent réciproquement et laissent l'esprit vide. C'est le danger que doit craindre un maître qui voudrait briller par une exposition aux couleurs disparates.

18. L'attention *aperceptive* ou *appropriatrice* (§ 15), bien qu'elle ne soit pas la première, se montre pourtant déjà chez les petits enfants, lorsqu'ils saisissent dans un entretien entre adultes, d'ailleurs incompréhensible pour eux, quelques mots isolés qu'ils connaissent et qu'ils les répètent tout haut, — ou bien un peu plus tard, lorsqu'ils donnent des noms de leur invention à des objets qu'ils reconnaissent dans un livre d'images, ou que, plus tard encore, lorsqu'ils apprennent à lire, ils extraient de leur livre tels ou tels noms qui coïncident avec leur souvenir, — et bien d'autres exemples qu'on pourrait citer à l'infini. On voit alors des idées jaillir tout à coup de leur tête, pour s'associer avec les objets de même nature qui viennent à se présenter. Or, tel est précisément le genre d'*aperception* qui doit être en activité constante pendant toute la durée d'un enseignement quelconque. En effet, l'*enseignement* n'a que des mots à donner : les idées qui répondent à ces mots, et sur lesquelles repose le sens du discours, doivent venir de l'esprit de l'auditeur. Mais les paroles

ne demandent pas seulement à être comprises, elles ont aussi la prétention d'intéresser. Ceci exige un degré plus élevé et une facilité plus grande d'*aperception*.

Les poésies qui plaisent généralement ne doivent pas leur effet à la nouveauté de ce qu'elles enseignent. C'est ce qu'on sait déjà qu'elles dépeignent [1], c'est ce que chacun sent qu'elles expriment. Par elles, les idées déjà existantes sont éveillées, étendues, et condensées, et par là ordonnées et renforcées. Et inversement, lorsque ce sont des choses défectueuses qui sont saisies par l'*aperception* (telles que des fautes d'impression, des fautes de langage, des dessins inexacts, de faux sons, etc.), il en résulte un certain trouble dans la marche des séries d'idées, qui alors ne peuvent se combiner comme il convient. Ceci montre comment l'*enseignement* doit agir, et ce qu'il doit éviter pour intéresser.

Remarque. — L'*attention aperceptive* est si importante pour l'*enseignement* qu'il faut encore en dire ici quelques mots. Le plus haut degré de ce genre d'attention est indiqué par les termes : *voir*, *sentir*, *écouter*, *toucher*. Lorsqu'elle s'exerce, l'idée de l'objet observé est déjà présente dans la conscience, de même que l'idée de la *catégorie* de phénomènes de *perception* auxquels la conscience s'attend. Tout dépend alors des phénomènes de *perception* qui se produisent, de leurs contrastes, de leurs rapports et de la fréquence de leur reproduction ; ceux-ci peuvent produire sans obstacle les états d'âme qui dépendent d'eux, l'objet étranger étant déjà éloigné et maintenu à distance. Si l'on redescend de ce degré supérieur aux degrés inférieurs de l'*attention*, on verra alors que l'idée de l'objet n'est pas encore présente, ou tout au moins qu'elle ne l'est pas d'une façon prépondérante ; elle a besoin d'être d'abord reproduite ou tout au moins

1. Lorsque Homère et Sophocle composaient leurs poèmes, l'histoire de Troie et de Thèbes était sans aucun doute connue depuis longtemps. Les plus grands poètes choisissent des sujets historiques. H.

plus facilitée. Il y a lieu de se demander si cela peut se faire directement ou seulement d'une manière indirecte. Dans le premier cas, elle doit être assez forte par elle-même, dans le second elle doit être suffisamment liée à d'autres idées qui puissent être éveillées directement; et les obstacles qui s'opposent à sa reproduction doivent être faciles à surmonter.

Lorsque l'*attention aperceptive* est déjà en jeu, il faut l'utiliser et non la troubler. Le discours doit marcher vers le point où on l'attend, jusqu'à ce que l'attente soit satisfaite; les solutions doivent répondre visiblement aux questions posées, tout doit s'enchaîner. L'*attention* est troublée par des arrêts à contre-temps et par l'introduction d'éléments étrangers: elle l'est aussi par des *aperceptions* qui mettent en lumière ce qui devrait rester dans l'ombre. Tel est l'inconvénient des mots qui reviennent trop souvent, des locutions favorites, de tout ce qui fait ressortir la langue au détriment de la chose même, et même des rimes, des vers et de tous les ornements de rhétorique qui ne viennent pas à leur place.

Il faut cependant aussi éviter la simplicité excessive : avec elle, l'*aperception* est tout de suite à court, elle n'occupe pas assez. Il faut chercher à donner dans sa plénitude tout ce qui peut être saisi dans son ensemble.

Règle capitale : il faut faire en sorte d'amener les élèves, avant qu'ils se mettent eux-mêmes au travail, dans le cercle d'idées auquel ce travail se rattache ; cela doit avoir lieu surtout au commencement d'une classe, au moyen d'un court résumé de ce qui doit être lu ou dit.

19. L'*instruction* a pour tâche de compléter les notions dues à l'*expérience* et au *commerce des hommes* [1]; car ce sont là ses deux bases, qui doivent exister préalablement. Quand elles n'existent pas, il faut avant tout les établir, et avec la solidité qui convient; toute lacune à cet égard est une perte pour

1. Voir chapitre Ier.

l'instruction, car ce qui manque en pareil cas, ce sont précisément les idées que les élèves doivent eux-mêmes faire entrer dans le discours du maître.

De même que l'*expérience* et le *commerce des hommes*, les choses apprises précédemment doivent être complétées par l'*instruction*. Mais ceci suppose une organisation de tout l'enseignement d'après laquelle les notions postérieures ne viendraient qu'après les notions antérieures auxquelles elles doivent se relier.

20. Dans l'*enseignement* ordinaire, se souciant trop peu des notions déjà existantes chez les élèves, parce qu'on n'a en vue que la chose à enseigner, on ne se préoccupe généralement d'obtenir l'*attention* nécessaire que dans les cas où elle est déjà absente au point d'entraver la marche des leçons. On a alors recours à l'*attention volontaire*, qu'il faut obtenir par des encouragements ou plus souvent encore par des réprimandes ou des punitions. Il en résulte qu'un *intérêt indirect* prend la place de l'*intérêt direct* ; et le désir qu'ont les élèves d'être attentifs les empêche de saisir fortement, d'établir un lien aussi logique entre les choses qu'ils apprennent, outre que ce désir est constamment chancelant et fait assez souvent place au dégoût.

Dans les cas les plus favorables, alors que l'*enseignement* est solide (et par conséquent conforme à la science), les notions élémentaires gagnent peu à peu dans l'esprit de l'élève assez de solidité pour qu'on puisse plus tard édifier sur cette base, c'est-à-dire pour qu'il puisse résulter de ces notions élémentaires une somme d'idées *aperceptives* favorables aux études ultérieures. Ces sommes d'idées peuvent être en certain nombre, mais chacune en elle-même constitue une catégorie particulière d'érudition spéciale ; et, dans ce cas, on peut encore se demander s'il y a là au moins un *intérêt direct*. Car, si cet intérêt ne doit s'éveiller qu'à l'âge de l'adolescence, et s'il a fallu employer les années de l'enfance

à inculquer les notions préliminaires, il n'y a pas lieu d'espérer grand résultat : c'est en effet le moment où s'ouvrent les perspectives d'avenir, où s'éveillent les préoccupations de carrière et de fortune, — et les examens attendent le jeune homme.

21. Il ne faut pourtant pas perdre de vue que l'*attention primitive* et l'*attention aperceptive* (§§ 16-19) ne peuvent, même en dépit des meilleures méthodes, s'obtenir de tous les individus à un degré suffisant, et que par conséquent il faut compter sur l'*attention volontaire*, c'est-à-dire sur la volonté de l'élève. Et ici, il ne faut pas tout attendre des récompenses et des punitions, mais on doit surtout compter sur l'habitude et sur l'usage : à cet égard donc, l'*instruction* est liée au *gouvernement* et à la *culture morale*. Dans tout enseignement de ce genre, qui ne se fait pas tout d'abord sans imposer quelque contrainte à l'élève, il importe essentiellement que celui-ci se rende bientôt compte lui-même de ses progrès. Tous les pas qu'il doit faire doivent être indiqués un à un d'une façon très-précise et conforme au but à atteindre, avec cela être aisés à franchir, et se succéder lentement. L'*enseignement* doit alors être donné d'une façon très ponctuelle, avec mesure, gravité et patience.

22. C'est surtout pour les choses de la mémoire que l'*attention volontaire* est requise ; car déjà l'intérêt, même lorsqu'il va au-devant, ne s'y porte pas toujours complètement. Les idées *spontanées* (§§ 18-19) ont en effet un mouvement propre qui, allant au-delà des choses données, peut conduire à des usurpations. Pour observer, il faut être capable de se dominer dans une certaine mesure ; de même pour retenir volontairement de mémoire. C'est ici qu'il convient d'examiner la question de savoir quelle place on doit assigner aux *exercices de mémoire*.

Apprendre par cœur est une chose très nécessaire, qui a son application dans toutes les sciences ; mais, en aucun cas, elle ne doit être mise au premier rang, sauf lorsqu'elle se fait d'elle-même, sans effort. Car, si de nouveaux objets, — que l'élève

ne peut pas encore avoir associés faussement, — nécessitent quelques efforts, cela montre que les idées isolées, quand elles rencontrent quelque résistance, sont repoussées trop vite pour pouvoir s'associer entre elles. Il faut alors commencer par en parler, en occuper l'élève, et lui rendre les objets plus familiers, quelquefois même attendre une période plus favorable. Lorsqu'il y a lieu d'établir en outre la *clarté* de chaque objet isolé et de procéder à l'*association* (§§ 13 sq.), on commencera par ces dernières opérations. Si l'on a réussi par là à fortifier les idées, l'élève apprendra plus facilement par cœur.

Il ne faut pas donner les objets par séries trop longues à la fois. Trois mots étrangers, souvent, sont déjà beaucoup. Il y a certains élèves à qui il faut enseigner la manière d'apprendre par cœur; autrement ils commencent toujours par le commencement, sont bientôt arrêtés et cherchent en vain à aller plus loin. Règle générale : il faut changer le point de départ. (Étant donné, par exemple, le nom *Mathusalem* à faire apprendre, on prononcera successivement : *lem*, — *salem*, — *thusalem*, — *Mathusalem*).

Il en est d'autres à qui on doit recommander de ne pas chercher à aller vite. Il faut en effet, ici, tenir compte d'un mécanisme psychique qui demande un certain temps pour fonctionner, et dont l'élève, non plus que le maître, ne doit pas vouloir devancer la vitesse. Il faut commencer lentement, et continuer plus vite.

Il n'est pas toujours bon d'interdire tout mouvement du corps. Certains élèves apprennent plus facilement à haute voix, d'autres en copiant, quelques-uns en dessinant. On pourra aussi, dans certains cas, faire parler tous les élèves à la fois en mesure.

Il faut redouter surtout les fausses *associations*, elles sont tenaces. On obtient sans doute beaucoup par la sévérité, mais là où l'intérêt pour les objets proposés fait complètement défaut, l'élève apprend d'abord de travers, puis n'apprend plus du tout, et le temps se trouve perdu.

Chez ceux qui échouent complètement dans les exercices de mémoire, il se peut que la cause du mal tienne à des particularités inconnues de leur organisation physique. Mais elle se trouve aussi, bien souvent, dans l'état de fausse tension auquel ils se soumettent eux-mêmes en essayant à contre-cœur une chose qu'ils croient à peine possible. C'est à ce résultat qu'on arrive, dans les premières années de l'enfance, lorsqu'on a été assez maladroit pour montrer, dès le début, l'étude comme une source de misère et de tourments, et qu'on a même peut-être commencé en faisant épeler l'enfant péniblement. Autant il est insensé de chercher des moyens de faciliter encore l'étude pour les enfants qui retiennent et récitent facilement, autant il importe de se montrer circonspect à l'égard des autres : car on risque, dès les premiers essais que l'on tente pour les faire réciter ou même seulement pour leur faire répéter une suite déterminée de mots, de leur faire perdre le goût de l'étude. Dans ces premiers essais, qui ont pour but de s'assurer que les élèves retiennent et répètent facilement, il est absolument nécessaire de les mettre en bonne humeur, de choisir les objets conformément à cette règle, et de ne continuer *qu'aussi longtemps qu'ils se sentent capables de faire ce qu'on exige d'eux*. La façon de procéder dans la suite devra se régler sur les observations faites à ce moment.

23. Même après avoir soigneusement fait apprendre par cœur, il s'agit de savoir combien de temps l'élève retiendra ce qu'il a appris. C'est là un point sur lequel, malgré les expériences les plus connues, on a l'habitude de toujours se tromper encore.

Mais : 1° tout ce qui a été appris par cœur n'a pas besoin, en réalité, d'être retenu à tout jamais par la mémoire; bien des choses rendent le service qu'elles doivent rendre en servant de préparation aux exercices suivants, et en permettant de poursuivre l'étude commencée. C'est ainsi qu'on fait apprendre pour un certain temps de petites poésies, qui permettent d'aborder les exercices de déclamation, ou tels chapitres des auteurs

romains, pour faciliter l'étude du latin écrit et parlé. Dans bien des cas il suffit, pour les dernières années, de savoir chercher et utiliser les ressources d'ordre littéraire.

2° Si pourtant les choses apprises doivent s'imprimer dans la mémoire pour longtemps, et même, autant que possible, pour toujours, c'est un expédient d'une efficacité bien douteuse que de faire toujours recommencer à apprendre par cœur la même chose, autant de fois qu'elle a été oubliée. Le dégoût peut alors devenir plus grand que le profit. Il n'y a en ce cas qu'un moyen efficace, c'est d'exercer l'élève par des applications constantes, se rattachant à des choses qui l'intéressent réellement, et par conséquent d'alimenter sans cesse chez lui l'activité des idées *spontanées*.

C'est là-dessus qu'on devra toujours se guider pour le choix des choses qui peuvent s'apprendre par cœur avec un succès certain. Pour l'usage immédiat, on s'en tiendra au nécessaire, car l'excès de quantité a pour conséquence de faire oublier vite. Mais il y a beaucoup de choses, dans le domaine de l'*enseignement* comme dans celui de l'*expérience*, qui rendent service en excitant l'esprit et en le rendant capable de pousser plus loin son activité, sans avoir pour cela besoin d'être retenues mot à mot.

III

Des principaux genres d'intérêt.

Esquisse, §§ 83-91.

24. L'*instruction* doit s'appuyer d'une part sur les notions fournies par l'*expérience*, et d'autre part sur les sentiments puisés dans le *commerce des hommes* [1]. A l'expérience correspond directement l'intérêt *empirique*, au commerce des hommes l'*intérêt sympathique*. Par la méditation progressive des objets de l'expérience se développe l'*intérêt spéculatif*, et par la méditation

1. Voir pp. 42, 93 et suiv.

des faits importants qu'offre le *commerce des hommes* se développe l'*intérêt social*. Nous ajouterons encore à ces différents genres d'intérêt : l'*intérêt esthétique* et l'*intérêt religieux*, qui tous deux prennent leur source moins dans une méditation progressive que dans une contemplation tranquille des choses et des événements.

25. Il ne faut certes pas s'attendre à trouver un développement égal de tous ces genres d'intérêt dans chaque individu ; en revanche, on peut les rencontrer tous chez un certain nombre d'élèves ; et on obtiendra d'autant mieux la variété de culture désirée que l'individu se rapprochera davantage d'une culture d'esprit où toutes ces sortes d'intérêt se manifesteraient avec la même énergie.

26. Ces six genres d'*intérêt* ont pour base une double division, ainsi que nous l'avons observé plus haut [1] en constatant l'existence de deux grandes directions : celle des *sciences historiques* et celle des *sciences naturelles*. Ceci est confirmé par l'observation faite dans les gymnases, que les élèves se portent ordinairement plus vers l'une ou vers l'autre. Mais ce serait une grave erreur d'établir pour cela une opposition entre un *intérêt historique* et un *intérêt naturaliste*, ou même, en changeant les noms, entre un *intérêt philologique* et un *intérêt mathématique*, comme on le fait souvent. Il faut mettre un terme à la confusion qui règne à cet égard dans les idées, et d'où résulteraient des vues absolument fausses sur tout l'ensemble de l'enseignement. On y parviendra avec la plus grande facilité en considérant la grande quantité de cas où les différents genres d'*intérêt* peuvent devenir *exclusifs*, même dans les limites de ces six catégories : tout au moins cela aidera-t-il à analyser avec plus de netteté encore les choses multiples qu'il s'agit de distinguer ici. Car ces tendances exclusives qui peuvent se présenter se distinguent encore beaucoup plus les unes des autres qu'on n'a pu l'indiquer par l'énumération de ces six catégories.

1. Page 42, § 30.

27. L'*intérêt empirique* devient exclusif dans son genre lorsqu'il s'applique à une certaine catégorie d'objets de l'expérience en négligeant les autres. C'est ce qui arrive à celui qui veut être uniquement botaniste, ou minéralogiste, ou zoologiste, — ou bien à celui qui n'aime que les langues, peut-être même seulement les langues anciennes, ou seulement les modernes, ou une seule entre toutes, — ou encore à celui qui, à l'instar de maints touristes, ne veut voir en voyage que les régions qu'on vante, pour dire qu'ils les a vues, — ou au collectionneur de raretés, qui ne fait que satisfaire tel ou tel goût de dilettante, — ou à l'historien qui s'occupe d'un seul pays, d'une seule période, etc.

L'*intérêt spéculatif* devient exclusif dans son genre lorsqu'il veut se borner à être uniquement logique, ou seulement mathématique, — par exemple à la façon des anciens géomètres, — ou bien purement métaphysique, en restant limité, je suppose, aux vues d'un seul système — ou simplement physique, en ne poursuivant qu'une seule hypothèse, — ou exclusivement historique, en ne considérant que la relation des événements entre eux.

L'*intérêt esthétique* pourra se porter exclusivement tantôt sur la peinture, tantôt sur la poésie, en se bornant, par exemple, au genre lyrique ou au genre dramatique, — tantôt sur la musique ou sur un genre spécial de musique, etc.

L'*intérêt sympathique* devient exclusif lorsque l'homme n'aime à vivre qu'avec les gens de sa condition, ou avec ses compatriotes, ou seulement avec les membres de sa famille, et n'éprouve aucune sympathie pour tout le reste des hommes.

L'*intérêt social* devient exclusif lorsqu'on se donne entièrement à un parti politique, et qu'on ne mesure tout bien et tout mal que d'après l'intérêt de ce parti.

L'*intérêt religieux* devient exclusif lorsqu'au respect de tel dogme ou de telle secte s'ajoute le mépris de tous ceux qui pensent autrement.

Parmi toutes ces tendances exclusives, il y en a qui, plus tard

dans la vie, sont le fait de la profession ; mais la profession ne doit pas isoler l'homme, et c'est ce qui arriverait si une telle étroitesse de vues se manifestait déjà dans les premières années de la jeunesse.

28. On pourrait encore analyser plus exactement les tendances exclusives, mais cela n'est pas nécessaire pour trouver la place qui revient, parmi les objets d'enseignement qui doivent servir à inspirer l'intérêt, aux études de gymnase dont il a été question. On sait par expérience que la première place y est occupée par les langues ; mais pourquoi choisit-on, parmi tant de langues, surtout le grec et le latin ? C'est évidemment à cause de la littérature et de l'histoire qui s'y rattachent. Or, la littérature, avec ses poètes et ses orateurs, rentre dans le domaine de *l'intérêt esthétique* ; l'histoire éveille l'*intérêt* pour les hommes d'élite, et aussi pour le bien ou le mal social : par l'un et par l'autre elle contribue même indirectement à éveiller l'*intérêt religieux*. On ne saurait trouver de meilleur point de jonction d'où l'on puisse exciter tant d'intérêts différents. L'*intérêt spéculatif* lui-même ne reste pas sans aliment lorsque l'étude de ces langues est accompagnée de recherches sur leur construction grammaticale. Mais l'histoire ne s'arrête pas aux anciens ; de même les notions littéraires prennent plus d'extension pour contribuer d'une façon encore plus complète à animer ces intérêts. L'histoire traitée d'une façon *pragmatique* [1] vient, à un autre point de vue, en aide à l'*intérêt spéculatif*. A cet égard toutefois, la prééminence appartient aux mathématiques, à la condition que, pour trouver plus facilement accès et produire une action vraiment durable, elles s'associent aux sciences naturelles, qui rentrent à la fois dans le domaine de l'*intérêt empirique* et de l'*intérêt spéculatif*.

Or, une fois que ces différentes études sont réunies comme

1. C'est-à-dire en considérant les rapports des événements entre eux.

il convient pour concourir à une action commune, elles contribuent puissamment, de concert avec l'*enseignement religieux*, à donner à l'esprit de la jeunesse les directions nécessaires pour produire l'*intérêt multiple*. Mais si l'on s'avisait de vouloir tenir la philologie séparée des mathématiques, de supprimer les points intermédiaires, et de laisser chacun choisir à son gré celles-ci ou celles-là, on provoquerait l'une ou l'autre de ces tendances exclusives suffisamment indiquées par ce qui précède.

29. Il est maintenant reconnu que même les écoles primaires supérieures *(Bürgerschulen)* ont pour mission de développer la même *culture multiple*, c'est-à-dire d'avoir égard aux mêmes catégories principales d'*intérêt* que les gymnases. La seule différence, c'est que les élèves des gymnases sont moins directement préparés à leur future carrière : c'est pourquoi, dans ces écoles, il est accordé une certaine prépondérance à la littérature et à l'histoire moderne, et qu'elles ne peuvent offrir d'une façon complète, aux intelligences qui veulent pousser plus loin, les éléments d'une activité intellectuelle variée. On peut en dire autant de toutes les autres écoles d'ordre inférieur qui ont charge d'éducation. (Ceci ne s'applique pas aux écoles industrielles, aux instituts polytechniques, en un mot à tous les établissements qui supposent l'éducation achevée autant que les circonstances ont pu le permettre.)

En conséquence, lorsqu'une école primaire supérieure a un plan d'études bien conçu, ce plan peut, aussi bien que celui d'un gymnase, servir à démontrer que l'on a au moins cherché à éviter, en le traçant, de favoriser une tendance exclusive marquée, comme cela arriverait si l'on négligeait de tenir compte de l'une ou de l'autre des six principales catégories d'*intérêt* dont nous avons parlé.

30. Mais aucun enseignement n'est capable d'empêcher les tendances exclusives qui peuvent encore se produire dans les limites de chaque genre principal d'*intérêt* (§ 27). Une fois que

l'esprit d'observation, la réflexion, le goût du beau, la sympathie, l'intérêt pour la chose commune et l'élévation du sentiment religieux ont été éveillés, ne fût-ce que dans un cercle restreint d'objets, il dépend alors en grande partie de l'individu et de l'occasion que l'application en soit étendue à une plus grande quantité et à une plus grande variété d'objets. On peut sans doute donner aux talents, et à plus forte raison au génie, l'étendue de vues nécessaire en leur montrant par l'*instruction* ce que d'autres talents et d'autres génies ont fait ailleurs; mais il faut qu'ils conservent leur originalité et en demeurent responsables.

D'ailleurs, toutes ces spécialisations partielles ne sont pas nuisibles au même degré, car elles ne se montrent pas toutes exclusives dans la même mesure. Sans doute, elles peuvent toutes élever des prétentions orgueilleuses, mais toutes ne sont pas également portées à le faire.

31. Lorsque le temps et les circonstances le permettent, comme il arrive dans les gymnases et dans les écoles primaires supérieures, on ne se borne pas, personne ne l'ignore, aux premières sollicitations de l'*intérêt*; il y a donc lieu de se demander dans quel ordre il faudra développer les différents genres d'*intérêt* excités. Ce ne sont pas les matières d'enseignement qui manquent, mais il faut choisir et ordonner : ici s'applique en général ce qui a été dit sur les conditions de la *culture multiple* et de l'*intérêt*. Ainsi donc, on avancera en allant du simple au composé, et on fera en sorte de rendre possible l'*attention involontaire*. Mais il ne faut pas se dissimuler les exigences auxquelles on devra satisfaire à cet égard et les difficultés qu'on aura à surmonter.

32. Les matières empiriques (*langues*, *histoire*, *géographie*, etc.), réclament des combinaisons déterminées et des séries d'idées avec leur enchaînement. Ainsi, les mots se composent de racines et d'éléments soumis aux lois de la flexion et de la dérivation; ceux-ci à leur tour se décomposent en sons isolés. L'*histoire* a ses périodes, les choses de la *géographie* ont leur enchaînement

dans l'espace. La façon dont ces notions pénètrent dans l'esprit et se fixent dans la mémoire est déterminée par les lois psychologiques de la reproduction.

C'est la *langue maternelle* qui sert d'intermédiaire à l'intelligence des *langues étrangères*; mais elle est aussi un obstacle à l'étude des sons et de la construction de ces langues; il faut d'ailleurs longtemps avant qu'un jeune enfant se familiarise avec l'idée qu'il y a et qu'il y a eu dans des lieux et des temps éloignés des hommes qui parlent et ont parlé différemment, et dont il faut s'occuper en ce lieu et en ce moment. C'est aussi, chez les maîtres, une illusion très fréquente et des plus funestes, de croire que leur langage, parce qu'il est clair, est compris des enfants, dont la langue rudimentaire ne se développe que lentement. Ce sont là autant d'obstacles à surmonter. — La *géographie* y aidera en ce qui concerne l'éloignement de lieu; mais l'habitant de la plaine n'aura pas une idée nette des montagnes; celui qui grandit au milieu des vallées n'aura pas celle de la plaine, et il manquera au plus grand nombre celle de la mer. Des faits tels que la rondeur de la terre, sa rotation autour d'un axe, sa révolution autour du soleil, font pendant longtemps aux enfants l'effet de contes; et il y a des jeunes gens cultivés qui mettent en doute les théories du système planétaire parce qu'ils ne conçoivent pas comment on peut les établir. Il faut écarter ces obstacles, et éviter de les accumuler sans nécessité. Pour l'*histoire*, les vieilles ruines pourraient offrir un point de liaison, si ce point n'était trop peu de chose et ne se trouvait trop près de nous, lorsqu'il s'agit de transporter de jeunes enfants dans l'antiquité judaïque, grecque ou romaine. On ne peut alors avoir recours qu'à des récits, qui excitent un vif intérêt, et sur lesquels on s'appuiera pour donner l'idée d'une antiquité depuis longtemps disparue. Mais il reste encore à apprécier les espaces chronologiques qui s'étendent jusqu'à nos jours : cela ne peut se faire que très graduellement et par voie d'additions successives.

33. Pour exercer à penser et exciter par là l'*intérêt spéculatif*, on n'a qu'à prendre tout ce qui, dans la nature, dans les affaires humaines, dans la structure des langues, dans la doctrine religieuse, présente ou fait même supposer un ensemble logique soumis à des règles générales. Cependant, il arrive en toutes choses, même dans les choses les plus pratiques comme le calcul courant et la grammaire, que l'élève rencontre des idées générales, des jugements, des conclusions. Il s'attache aux faits isolés, connus, sensibles; l'*abstrait* est loin de lui; même les figures géométriques, tracées pour les yeux, sont pour lui des objets isolés, ce n'est qu'à grand peine qu'il en reconnaît la signification générale. Le *général* doit se substituer au *particulier* dans ses idées ; mais inversement, le *connu* tend à prendre la première place dans ses séries habituelles d'idées, et il ne lui reste guère du *général* que les termes par lesquels on le désigne. S'il a une conclusion à tirer, il perd de vue une prémisse en songeant à l'autre ; il est souvent nécessaire de reprendre depuis le commencement, d'appuyer les idées sur des exemples, de les distinguer et de les relier entre elles, de rapprocher peu à peu les principes énoncés les uns des autres. Lorsque les idées intermédiaires sont fondues heureusement dans les prémisses, il arrive néanmoins encore, au début, que le lien manque de solidité; les mêmes principes sont souvent oubliés, et on ne peut guère trop les répéter, si l'on ne veut pas faire disparaître l'*intérêt* au lieu de l'exciter.

Il est bon, puisqu'on ne peut l'empêcher, de laisser oublier un certain temps une grande partie de ce qui a été démontré par des conclusions, et par contre, de revenir plus tard *par d'autres voies* aux choses essentielles. Les premiers exercices préparatoires auront atteint leur but s'ils font apercevoir dans le *particulier* le *général*, avant même que les *idées générales* aient été énoncées en principes didactiques, et que ces principes aient été reliés en séries de conclusions. Il ne faut pas manquer, entre le moment

où l'on montre pour la première fois les généralités et celui où l'on fait la démonstration systématique de leurs rapports, de faire intervenir l'*association* (§ 16).

34. On peut provoquer la contemplation *esthétique* en excitant bien d'autres *intérêts*, ou même des émotions; mais elle-même ne peut avoir lieu que si l'âme est dans un état de repos tel qu'elle puisse saisir exactement le *beau* simultané, et suivre le *beau* successif d'un mouvement conforme. Les objets faux au point de vue esthétique doivent assurément être présentés, mais il ne faut pas inciter l'élève à les contempler; par contre, on pourra empêcher les manifestations inopportunes, — surtout celles qui consistent à détériorer les objets ayant une valeur esthétique, et qu'on doit respecter. Souvent l'imitation, — bien que très grossière au début, — la reproduction par le dessin, le chant, la lecture, et plus tard les traductions, — est une preuve d'*attention* : on peut favoriser ces essais d'imitation, mais il faut s'abstenir de les louer. La juste ardeur qui, dans la culture *esthétique*, s'éveille d'elle-même, est très facilement gâtée par une trop grande excitation. L'excès de quantité est nuisible ; les œuvres d'art qui appartiennent à un degré de culture supérieur ne doivent pas être rabaissées à un niveau inférieur. Enfin, les jugements esthétiques et les appréciations critiques ne doivent pas être imposés aux élèves.

35. Les *intérêts* qui se rattachent à la *sympathie* sont, vis-à-vis du *commerce des hommes* et de la vie domestique, dans une dépendance encore plus étroite que ne le sont les précédents vis-à-vis de l'*expérience*. Quand les enfants changent souvent de place, ils ne peuvent guère s'attacher nulle part. Le changement de maîtres et d'écoles est déjà nuisible : les élèves font des comparaisons à leur manière ; une autorité qui ne dure pas a peu de valeur : elle a contre elle la tendance à l'indiscipline. L'*enseignement* ne peut remédier à de tels maux, et cela d'autant moins qu'il doit lui-même souvent changer de forme, ce qui

implique une apparente diversité de maîtres. Mais, pour toutes ces raisons, il est d'autant plus nécessaire que l'enseignement de l'*histoire* communique cette vivacité d'*intérêt* qui doit s'attacher aux personnages et aux événements historiques. C'est cette raison, importante pour tout l'ensemble de l'éducation, qui fait qu'on doit tant chercher à ne pas donner à l'histoire l'aspect d'un squelette chronologique. Cette règle doit surtout être observée au début de l'enseignement historique, car l'impression que fera aussi plus tard l'ensemble de l'histoire en dépend en grande partie.

Il n'est guère besoin de dire combien l'*enseignement religieux* doit faire sentir la dépendance de l'homme, et combien on attend de lui qu'il ne laisse pas les âmes froides. Mais l'*enseignement historique* doit agir de concert avec lui, sinon les leçons de religion restent isolées et courent le risque de ne pas s'enchaîner comme il convient avec le reste des études.

CHAPITRE IV

CONDITIONS DE LA CULTURE MULTIPLE

Degrés de l'instruction :
Clarté. — Association. — Système. — Méthode.

Τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα,
τί δ' ὑστάτιον καταλέξω ; [1]

Péd. gén., liv. 2, ch. IV, §§ 17-30.

1. Quelles sont les choses qui doivent se faire successivement et les unes *au moyen* des autres ? — et quelles sont, au contraire, celles qui doivent se faire simultanément, et chacune par sa force propre et originale. Ce sont là des questions qu'on peut poser à propos de toutes les affaires, de tous les plans comportant une grande diversité de procédés qui se combinent entre eux. Car on sera toujours obligé de commencer de plusieurs côtés à la fois, et aussi de préparer beaucoup de choses par les choses précédentes. Telles sont, pour ainsi dire, les deux directions d'après lesquelles on doit s'orienter.

2. Les principes que nous avons posés précédemment nous apprennent que l'*instruction* a pour tâche de développer *simultanément* la *connaissance des choses* et la *sympathie*, comme des états d'âme distincts et primitivement originaux. Jetons les yeux sur les éléments d'ordre inférieur : nous y verrons sans doute une certaine suite, une certaine dépendance, mais non une succession

1. « Que choisirai-je pour commencer, pour continuer, pour terminer ? » (*Odyssée*, IX, 14).

rigoureuse. La *spéculation* et le *goût* supposent, à la vérité, la conception des faits empiriques, mais pendant que cette conception continue de s'effectuer, ils n'attendent pas toujours qu'elle soit complète. Au contraire, ils se mettent en mouvement de très bonne heure, et se développent dès lors au fur et à mesure que s'étend la simple connaissance des choses multiples, en suivant celle-ci de très près partout où il ne survient pas d'obstacle. Ce mouvement spéculatif est surtout surprenant dans la période où les enfants nous assaillent sans cesse de leurs *pourquoi?* Le *goût* se cache peut-être plus aisément sous d'autres mouvements d'attention et de sympathie; néanmoins il fournit toujours son contingent aux préférences et aux dédains par lesquels les enfants manifestent la distinction qu'ils font entre les choses. Et combien le développement du *goût* ne serait-il pas plus rapide si nous leur présentions d'abord les rapports les plus simples, et si nous ne le jetions pas tout de suite dans des complications insaisissables? — Le *goût* étant, comme la *réflexion*, quelque chose d'original, qui ne peut s'apprendre, on est autorisé à compter que, même indépendamment de l'*expérience*, dans la sphère des objets qui leur seront suffisamment connus, l'un et l'autre doivent se mettre en mouvement sans tarder, si l'âme n'est pas d'ailleurs distraite ou opprimée. Mais il va de soi que les éducateurs, pour découvrir ce qui se meut dans l'âme de l'enfant, doivent eux-mêmes posséder cette culture dont ils ont pour tâche d'observer ici les traces les plus délicates. — Ce qui fait précisément le malheur de l'éducation, c'est que mainte lumière qui brille faiblement à l'âge tendre de l'enfance, s'est complètement éteinte depuis longtemps chez les adultes : d'où il résulte que ceux-ci deviennent impropres à la raviver et à la convertir en flamme.

3. Ce qui précède s'applique également aux éléments de la *sympathie*. S'il y a parmi un groupe d'enfants la moindre trace de *sympathie* et qu'elle soit entretenue, il se développe spontanément un certain besoin d'ordre social en vue du bien

général. Et, de même que les nations les plus sauvages n'existent pas sans dieux, de même aussi on découvre dans les âmes enfantines un pressentiment d'une puissance surnaturelle, qui pourrait intervenir de telle ou telle façon dans le cercle de leurs désirs. Comment expliquer autrement la facilité avec laquelle les idées superstitieuses, non moins que les idées purement religieuses, pénètrent dans l'esprit des enfants et y font sentir leur influence? Cependant, pour l'enfant qui se trouve dans l'étroite dépendance de ses parents et de ses maîtres, il faut reconnaître que ces personnes visibles prennent la place que le sentiment de la dépendance accorderait autrement aux puissances surnaturelles : et c'est pour cela précisément que le premier enseignement religieux n'est qu'une extension extrêmement simple des rapports qui existent entre les parents et les enfants. C'est ainsi d'ailleurs que les premières idées sociales seront empruntées à la famille.

4. La *diversité d'intérêt* que l'*instruction* doit établir ne nous offre donc que des différences entre des choses *simultanées*, mais non une gradation successive nettement caractérisée.

5. Au contraire, les principes *formels* qui ont été développés au début de ce traité reposent sur des oppositions entre objets qui doivent *se succéder*. Il importe de faire de ceci une juste application.

6. En général, l'esprit doit *se concentrer* avant de *réfléchir* [1]. Mais de combien la première de ces opérations doit-elle précéder l'autre? C'est une chose qui reste généralement indéterminée. Il est certain

1. Herbart attache une grande importance, dans sa psychologie, à ces deux opérations de l'esprit, qu'il appelle *Vertiefung* et *Besinnung*. Nous n'avons pas cru devoir encombrer notre traduction des longs développements dans lesquels il entre à ce sujet. Qu'il nous suffise de citer le passage où il semble avoir donné la définition la plus claire de ces deux termes : « La *concentration* a lieu lorsqu'une idée (ou une série d'idées) acquiert en nous une telle vivacité que les idées qui accompagnent ordinairement notre conscience personnelle sont refoulées par celle-là. La *réflexion* a lieu lorsque ce qui est contenu dans notre conscience ordinaire vient à ressortir. » (*Aphorismes*, § 50).

qu'elles doivent se suivre d'aussi près que possible, car nous ne désirons pas que cette *concentration* de l'esprit ait lieu au détriment de l'unité personnelle, qui est maintenue par la *réflexion*: en effet, si elle se répétait longtemps et d'une façon continue, elle produirait une tension telle, que *l'esprit sain dans le corps sain* ne pourrait subsister. Pour conserver à l'âme sa cohésion, imposons-nous donc avant tout cette règle : l'enseignement doit, dans tout groupe d'objets qu'il embrasse, si petit qu'il soit, tenir la balance égale entre la *concentration* de l'esprit et la *réflexion;* par conséquent il faudra faire en sorte d'obtenir la *clarté* de chaque objet isolé, l'*association* des objets multiples, la *coordination* des objets associés, et enfin une certaine habitude à avancer régulièrement à travers cette succession. De là dépend la parfaite *netteté* qui doit régner dans tout ce qu'on enseigne. Le plus difficile pour le maître est peut-être de trouver l'objet *parfaitement isolé*, de décomposer pour lui-même ses propres pensées en leurs éléments. Pour cela, des ouvrages didactiques pourraient préparer en partie le travail.

7. Si donc l'enseignement traite de cette manière chaque petit groupe d'objets, il se formera dans l'âme un grand nombre de groupes, et chacun d'eux se trouvera soumis à une *concentration* de l'esprit *relative*, jusqu'à ce que tous soient réunis dans une *réflexion* supérieure. Mais la réunion de ces groupes suppose l'unité parfaite de chacun d'eux. Or, tant que la dernière parcelle isolée des éléments de chaque groupe pourrait encore être susceptible de se détacher, il ne faut pas songer à cette *réflexion* supérieure. Mais au-dessus de cette dernière il y en a encore d'autres plus élevées, et ainsi de suite indéfiniment jusqu'à celle qui les dépasse et les embrasse toutes, celle que nous cherchons par le système des systèmes, mais sans pouvoir l'atteindre. La jeunesse doit, dans les premières années, renoncer à tout cela. Elle est toujours dans un état intermédiaire entre la *concentration* de l'esprit et la *distraction*. Il faut que l'ensei-

gnement des premières années se résigne à ne pouvoir donner ce qu'on appelle dans le sens le plus élevé du mot un *système*. Mais en revanche il devra donner à chaque groupe une *clarté* d'autant plus grande : il s'attachera à *associer* les groupes avec d'autant plus de soin et de variété, et veillera à ce que la marche progressive vers la *réflexion* qui doit tout embrasser se fasse régulièrement sur tous les points.

8. C'est là-dessus que repose la *structure* de l'enseignement. Les parties les plus grandes se composent de plus petites, comme celles-ci se composent des infiniment petites. Dans chacune de ces parties, même la plus petite, il y a lieu de distinguer quatre degrés d'enseignement, puisque l'enseignement doit assurer la *clarté*, l'*association*, l'ordre *systématique* et la possibilité de *parcourir* cet ordre d'un bout à l'autre. Or, ce qui se succède ici rapidement se succède plus lentement lorsque les plus petites parties servent à former les parties immédiatement plus grandes, et ainsi de suite à des intervalles de temps toujours plus grands, suivant qu'on doit gravir des degrés de *réflexion* de plus en plus élevés.

9. Si nous jetons un coup d'œil rétrospectif sur l'analyse du concept de l'*intérêt* [1], nous trouvons là aussi plusieurs degrés distincts, qui sont : l'*attention*, l'*attente*, la *recherche*, l'*action*.

10. Qu'il nous soit permis de fixer les résultats de ce développement par des termes concis, faciles à interpréter.

D'une façon générale, l'*enseignement* doit faire quatre choses :

1° *montrer*,		1° *clarté*,
2° *associer*,	d'où les quatre	2° *association*,
3° *enseigner*,	degrés suivants :	3° *système*,
4° *philosopher* [2] :		4° *méthode*.

1. Cette analyse fait l'objet d'un des chapitres purement psychologiques supprimés dans cette traduction (Edit. Sallwürk, Livre II, chap. II).

2. Herbart entend par là : *faire l'application raisonnée de ce qu'on a appris*.

Au point de vue de la *sympathie*, il doit :

1° être *intuitif*,	d'où les quatre degrés suivants :	1° *attente*,
2° être *continu*,		2° *attention*,
3° *provoquer* (les idées),		3° *recherche*,
4° *entrer dans la réalité* [1];		4° *action*.

Esquisse, §§ 66-70.

11. D'après ce que nous avons dit dans le chapitre précédent (§§ 1-11), on voit tout de suite clairement qu'une *culture multiple* ne peut être obtenue rapidement. Les éléments nombreux qui doivent la constituer ne peuvent eux-mêmes être acquis que successivement ; ensuite il s'agit de les réunir, de les embrasser d'un coup d'œil, de les approprier [2]. C'est ainsi que l'esprit est amené tantôt à se *concentrer* sur un objet, tantôt à *réfléchir* sur cet objet (§ 6). Car, de même qu'on ne peut concevoir une variété d'objets que graduellement, de même on ne peut en faire la *synthèse* que graduellement aussi.

12. On rencontre des maîtres qui attachent la plus grande importance à l'explication minutieuse des petites choses, même des plus insignifiantes, et qui font semblablement répéter par les élèves ce qu'ils ont dit. D'autres préfèrent enseigner par la conversation, et laissent même à leurs élèves une grande liberté pour l'expression. Il en est aussi qui demandent surtout les idées essentielles, mais qui les veulent avec une précision rigoureuse et dans un ordre logique déterminé. Enfin, il y en a un cer-

1. Nous avons éclairci et complété cette terminologie un peu obscure en indiquant dans une seconde colonne les degrés correspondants, exprimés par des substantifs, d'après les renseignements fournis sur ce point par Herbart lui-même dans son opuscule intitulé : *Mein Streit mit der Modephilosophie*. (Vol. XII des *Œuvres complètes*, p. 243). Les paragraphes qui suivent, extraits de l'*Esquisse*, donnent d'ailleurs une idée plus nette et plus précise de ces quatre opérations de l'enseignement, qui constituent l'un des points essentiels de la pédagogie herbartienne.

2. Page 109, § 4.

tain nombre qui ne sont pas satisfaits tant que leurs élèves ne sont pas en état de s'exercer à penser régulièrement par eux-mêmes.

13. De là peuvent résulter, sans doute, diverses méthodes d'enseignement ; mais il n'est pas nécessaire que telle ou telle de ces méthodes domine habituellement et exclue les autres ; on pourrait plutôt se demander si chacune d'elles ne contribue pas pour sa part à la *culture multiple*. En effet, lorsqu'il s'agit de concevoir beaucoup de choses, il est nécessaire de procéder par *analyse*, afin d'éviter la confusion ; mais comme il faut aussi réunir ces choses par la *synthèse*, on peut le faire, en commençant, sous forme de conversation, continuer en faisant ressortir les idées principales, et achever en exerçant l'élève à penser par lui-même. Ce sont ces quatre opérations que je désigne par les termes : *clarté*, *association*, *système*, *méthode*.

14. En regardant la chose de plus près, on voit que les différents modes d'enseignement ne doivent pas s'exclure réciproquement, mais qu'au contraire ils doivent se succéder pour chaque cycle, grand ou petit, de matières à enseigner, et cela dans l'ordre indiqué, pour les raisons suivantes :

1° Le commençant ne peut avancer que lentement, et les pas les plus petits sont pour lui les plus sûrs ; il faut qu'il s'arrête sur chaque point aussi longtemps qu'il est nécessaire pour pouvoir saisir avec précision chaque objet isolé. Pendant cet arrêt, il faut qu'il dirige ses pensées entièrement sur cet objet. Aussi, au début, tout l'art d'enseigner consiste-t-il à savoir diviser la matière à enseigner en parties aussi petites que possible, afin de ne pas avancer par bonds sans s'en douter soi-même.

2° En ce qui concerne la *synthèse* des choses apprises, celle-ci ne peut, surtout au début, se faire d'une façon exclusivement systématique. Dans tout plan systématique, chaque point a sa place déterminée, d'où il se rattache tout d'abord aux autres points les plus rapprochés ; mais il se trouve aussi à une certaine distance des autres points éloignés, et n'est

relié à eux que par des liens intermédiaires : aussi la nature de cette *synthèse* ne sera-t-elle pas toujours la même. En outre, un *système* ne doit pas seulement être appris, il faut aussi qu'il soit pratiqué, appliqué, souvent même complété par de nouvelles additions introduites là où il convient. Cela demande qu'on soit exercé à faire mouvoir les idées d'un point quelconque vers un autre, soit en avant, soit en arrière, soit de côté. C'est pourquoi tout *système* demande à être d'une part préparé, d'autre part rendu familier par la pratique. Ici, la préparation a lieu par l'*association* ; quant à la pratique, elle doit venir dans la suite, par l'habitude de penser *méthodiquement*.

15. Au début de l'enseignement, tant que la *clarté* de chaque notion isolée est la chose essentielle, il faut se servir de termes brefs, aussi compréhensibles que possible, et dans bien des cas il sera bon, après les avoir dits, de les faire répéter exactement et aussitôt par quelques élèves, sinon par tous. (On sait que le procédé qui consiste à faire parler les enfants tous à la fois et en mesure a été tenté avec succès dans maintes écoles, et qu'il peut convenir parfois pour les premiers degrés de l'enseignement des tout jeunes enfants).

Pour l'*association* des notions acquises, le meilleur procédé est la conversation libre. Celle-ci fournit en effet à l'élève l'occasion de tenter lui-même l'association éventuelle des idées, de la modifier, de la répéter à peu près de la façon qui lui semble la plus facile et la plus commode, et de s'approprier à sa manière les choses apprises. C'est un moyen d'éviter la rigidité de l'enseignement purement *systématique*.

L'enseignement *systématique* exige au contraire une exposition plus suivie, et le moment où se fait cette exposition doit se distinguer avec plus de précision de celui où se fait la répétition. En faisant ressortir les idées principales, l'enseignement *systématique* fera sentir l'avantage des notions bien ordonnées, et il en augmentera la somme en les donnant d'une

façon plus complète : deux avantages que les élèves ne savent pas apprécier lorsque l'exposition *systématique* vient prématurément.

L'élève acquerra l'habitude de penser *méthodiquement* par les devoirs et les travaux qu'il fera lui-même, et par les corrections du maître. Car c'est là qu'on doit voir s'il a saisi avec justesse les idées principales, s'il est en état de les reconnaître dans les choses qui en dépendent, et de les appliquer.

16. Ce qu'on vient de dire de l'*analyse* préalable et de la *synthèse* graduée des matières de l'enseignement, s'applique en petit et en grand aux objets les plus divers et à toutes les branches de l'enseignement; mais il faut y ajouter encore bien des règles particulières pour chaque objet et pour chaque âge. Pour le moment, il importe de rappeler d'une façon générale que l'*instruction* prend à sa charge une partie des occupations qui sont déjà nécessaires pour le *gouvernement* [1]. Mais l'*enseignement* fatigue en général d'autant plus vite qu'il est donné plus longtemps d'une façon suivie, bien qu'à cet égard il y ait des différences d'un élève à l'autre. Or, plus il fatigue les élèves, moins il donne de résultats comme occupation. Ceci suffit à montrer la nécessité d'interrompre de temps à autre les occupations et de les varier. Lorsque l'élève est réellement fatigué, — et non simplement ennuyé, — de certains objets, il faut d'abord, autant que possible, laisser passer ce sentiment de fatigue, ou tout au moins attendre qu'il soit calmé, avant de reprendre les objets sous une forme différente. Pour trouver le temps que cela nécessite, il faudra que l'exposition *systématique*, dans beaucoup de cas, ne vienne que bien longtemps après les premières leçons sur les éléments; et réciproquement, il sera souvent nécessaire d'aborder au moins les tout premiers éléments bien longtemps avant qu'on puisse songer à un enseignement suivi. Maint enseignement demande à être préparé de longue main.

1. Voir chap. II, § 1.

CHAPITRE V

MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT

I

Les formes, les choses et les signes

Péd. gén., liv. 2, ch. IV, §§ 31-41.

1. La matière de l'*enseignement* réside dans les sciences. On ne saurait demander à la pédagogie générale de faire l'exposé des sciences.

2. Que chacun se demande quelle est, dans son savoir, la part qui revient à la simple *connaissance des choses*, celle qui revient à la *sympathie*, et comment l'une et l'autre rentrent dans les divisions de ces deux domaines principaux que nous avons indiquées précédemment. Dans la plupart des cas, cet examen de conscience révèlera une grande inégalité dans l'éducation personnelle, et fera même découvrir, dans les parties saillantes de cette éducation, bien des parties restées à l'état fragmentaire. Chez les uns, c'est l'éducation du *goût* qui manque, peut-être se sont-ils occupés d'un genre inférieur parmi les beaux-arts, tel que la peinture de fleurs, ou ont-ils fait un peu de musique, composé quelques distiques ou sonnets, ou écrit des romans. D'autres ignorent les mathématiques, d'autres la philosophie. Les plus érudits chercheront peut-être longtemps avant de découvrir la place qu'occupe, dans le vaste domaine de leur savoir, toute cette moitié de l'éducation qui se rattache à ce que nous appelons la *sympathie*.

3. Ce sont là autant de lacunes dont souffre inévitablement l'éducation. Dans quelle mesure en souffre-t-elle ? cela varie beau-

coup, car cela dépend de l'éducateur, de l'élève, des occasions qui se présentent accessoirement ou non.

4. Plus l'éducateur sera sincère envers lui-même, et habile à utiliser ce qu'il a sous la main, mieux cela ira. Il est rare qu'un individu soit complètement fermé à l'un ou l'autre des points de vue que nous avons distingués. On peut, avec une volonté sérieuse, apprendre encore bien des choses, même en enseignant. Parfois on suppléera à l'imperfection du débit par la nouveauté de l'intérêt : il n'est pas si difficile à un adulte de gagner une petite avance sur un jeune enfant. Au moins vaut-il toujours mieux agir ainsi que de négliger entièrement des parties essentielles de la culture, et de ne vouloir communiquer à l'élève que les talents ou les connaissances scolaires qu'on doit à son propre labeur, mais qui sont extrêmement bornés.

5. Quelquefois il suffit de donner à l'élève, dans certaines choses, la première impulsion, et de lui fournir constamment l'occasion et le sujet, pour qu'il marche tout seul; peut-être même échappera-t-il bientôt aux regards du maître. Il y a d'autres cas, à la vérité, où il est difficile de découvrir dans un esprit obtus un point quelconque qu'on puisse mettre en action, une nuance quelconque d'intérêt qu'on puisse exciter. C'est là précisément qu'il faut posséder le plus de connaissances, afin de pouvoir tenter beaucoup d'essais, et la plus grande habileté pratique, pour découvrir la forme qui sera la meilleure. Si les lacunes de l'éducateur et de l'élève ne se couvrent pas mutuellement, alors il n'y a rien à faire.

6. Souvent il se trouve à notre portée un homme capable de donner avec assez de succès un enseignement que nous ne pourrions donner nous-mêmes, et que nous jugeons pourtant nécessaire. Dans ce cas, il ne faut pas que la vanité de l'éducateur s'oppose à ce qu'on l'utilise. Il n'y a en effet rien d'humiliant à reconnaître qu'on ne sait pas toutes les choses qui peuvent contribuer aux progrès de l'éducation, car la quantité en est vraiment trop grande.

7. On trouvera résumé au chapitre VII tout ce qu'il y aurait à dire ici sur les objets particuliers de l'*enseignement*, considérés dans leurs rapports avec les principes généraux déjà développés. Mais il est indispensable de s'arrêter d'abord un instant à une distinction basée sur la façon dont ces objets affectent plus ou moins directement notre *intérêt*.

8. L'*enseignement* a en effet pour objet :

Des *choses*,

Des *formes*,

Et des *signes*.

9. Les *signes*, par exemple les *langues*, n'intéressent évidemment que comme moyens de représenter ce qu'ils expriment. Les *formes*, — c'est-à-dire le *général*, ce que l'abstraction sépare des *choses*, par exemple les figures mathématiques, les idées métaphysiques, les relations normales simples des beaux-arts, — nous intéressent non-seulement directement, mais aussi à cause de leurs applications. Mais si quelqu'un voulait prétendre que les *choses* mêmes, les œuvres de la nature et de l'art, les hommes, les familles et les nations ne nous intéressent que par l'usage que nous en faisons pour réaliser nos vues, nous le prierions de ne pas faire entendre de discours aussi funestes dans le cercle où s'exercent nos efforts multiples, car il pourrait bien arriver à la fin qu'il ne restât plus comme unique *intérêt* immédiat que le pitoyable égoïsme.

10. Les *signes* sont un fardeau qui pèse évidemment sur l'*enseignement*, et qui, s'il n'est pas allégé par la force de l'*intérêt* pour la chose qu'ils représentent, jettera maître et élève hors de la voie où doit marcher l'*éducation*. Cela n'empêche pas l'étude des langues d'absorber une partie considérable de l'enseignement ! — Si à cet égard le maître cède aux exigences ordinaires du préjugé et de la tradition, il tombera inévitablement du rang d'éducateur à celui de maître d'école. Or, dès que les leçons cessent d'être éducatives, l'enfant est entraîné par tous les

éléments vulgaires qui l'entourent, le tact intime disparaît, la *surveillance* devient nécessaire — et la tâche du maître lui est rendue pénible. — Qu'on s'oppose donc, aussi longtemps qu'on pourra, à tout enseignement des langues sans exception, qui ne se trouve pas directement sur le grand chemin de la culture de l'*intérêt!* Qu'il s'agisse des langues anciennes ou modernes, peu importe ! Le seul livre qui mérite d'être lu est celui qui peut intéresser *dans le moment même* et préparer pour l'avenir un nouvel *intérêt*. Aucun autre, — et surtout, bien entendu, aucune espèce de *chrestomathie* (qui n'est jamais qu'une rhapsodie sans but), ne doit faire perdre même une seule semaine : car une semaine est un temps bien long pour les enfants, on peut s'en rendre compte en voyant l'effet que produit sur eux l'affaiblissement de l'action éducatrice pendant une seule journée ! — Mais si difficile que soit un livre quant à la langue, s'il vient chaque fois à son heure, y a-t-il des difficultés qu'on ne puisse surmonter avec de l'art, de la patience et des efforts ?

11. Mais l'art d'enseigner les *signes* est le même que l'art d'instruire dans le domaine des *choses*. Les *signes* sont d'abord des *choses*, on les aperçoit, on les considère, on les copie comme des choses. Plus l'impression qu'ils font sur les sens est forte et multiple, mieux cela vaut. La *clarté*, l'*association*, l'*ordre systématique* et la marche régulière dans cet ordre doivent se succéder exactement [1]. Qu'on ne se presse pas trop d'expliquer le *sens* des signes ; on peut s'en dispenser tout-à-fait pendant quelque temps : c'est autant de temps de gagné [2]. Il n'y a d'ailleurs aucune utilité à enseigner à fond, *dès le début*, la théorie des *signes* ; il faut se borner à enseigner ce qui est strictement nécessaire pour celle des applications immédiates qui est de nature

1. Voir chap. IV, §§ 10 sq.

2. Peut-être devrait-on, dans l'enseignement de la lecture, familiariser d'abord les yeux de l'enfant, par toutes sortes de représentations, avec les formes des lettres, longtemps avant d'y attacher un son quelconque. H.

à *intéresser* : alors l'élève éprouvera bientôt le besoin de posséder des connaissances plus exactes, et dès qu'un semblable auxiliaire intervient, tout marche plus aisément.

12. A l'égard des *formes*, c'est-à-dire de l'*abstrait*, il est nécessaire de rappeler avant tout d'une façon générale un principe sur lequel on a tant de fois insisté dans des cas spéciaux : c'est que l'*abstrait* ne doit jamais paraître devenir la chose même, mais qu'on doit au contraire en assurer toujours l'importance par une application réelle aux choses. L'*abstraction* doit surgir d'exemples, de choses visibles, de données, et, bien que la *concentration* de l'esprit dans les formes pures soit nécessaire, il faut pourtant, dans la *réflexion*[1], qu'il reste toujours près des choses réelles.

13. Les *choses* ne sont pour les enfants que les combinaisons données des *caractères* ou *qualités* que nous en détachons par l'*abstraction* pour les considérer isolément. Il y a donc un chemin qui conduit des *caractères* isolés (ou *formes*) aux *choses* dans lesquelles ils se trouvent réunis; il y a également un chemin inverse qui conduit des *choses* aux *caractères* auxquels elles peuvent se ramener par l'*analyse*. C'est là-dessus que repose la distinction entre l'*enseignement synthétique* et l'*enseignement analytique* dont il sera question au chapitre VII.

II

Différents points de vue auxquels on peut considérer les objets de l'enseignement.

Esquisse, §§ 95-101.

14. De la différence des points de vue naissent des opinions contradictoires, non seulement sur la manière de traiter les matières de l'*enseignement*, mais encore sur le choix de ces

1. Voir page 135, § 6.

matières. Et suivant que telle ou telle opinion vient à prédominer tour à tour, on a non seulement à déplorer l'absence d'unité dans les vues qui font rechercher et donner l'instruction, mais les élèves ont aussi à souffrir directement du manque de suite qui se manifeste lorsqu'on commence suivant un plan et qu'on continue suivant un autre.

15. Supposez qu'un professeur soit chargé d'enseigner une certaine science : il arrive assez souvent qu'il fait son plan d'enseignement sans le soumettre à aucune méditation pédagogique. La science en question, croit-il, lui fournit déjà, par son contenu même, où les choses se déduisent les unes des autres, un plan d'après lequel elle peut être enseignée convenablement. Ainsi, pour l'enseignement d'une langue, il exigera que les élèves sachent décliner et conjuguer couramment, afin de pouvoir expliquer avec eux un auteur ; ils devront comprendre l'expression prosaïque ordinaire avant qu'il leur ait expliqué les tournures choisies de tel ou tel poète, etc. S'agit-il d'enseigner les mathématiques, il voudra que ses élèves sachent d'abord parfaitement l'arithmétique élémentaire, et, à un degré supérieur, qu'ils connaissent le calcul des logarithmes, avant de leur présenter les formules dont l'application exige le secours des logarithmes, et ainsi de suite. Pour l'histoire, il voudra d'abord établir un tableau chronologique dans lequel viendront se caser les faits ; pour l'histoire ancienne, il faudra connaître la géographie ancienne, etc. Ce point de vue, d'après lequel on déduit des matières mêmes de l'enseignement la marche à suivre, comme si l'obligation d'enseigner ceci ou cela existait d'une façon absolue, domine surtout dans le cas où, par exemple, il s'agit pour un établissement de prendre de nouveaux élèves : on veut que les enfants sachent lire, écrire et compter couramment avant de pouvoir être admis dans un gymnase ; de même, pour pouvoir passer dans une classe supérieure, il faut qu'ils aient satisfait au programme de la classe précédente. Le bon élève est celui qui peut satisfaire

à ces exigences et qui s'y soumet volontiers. Il en résulte naturellement qu'on ne s'inquiète guère alors des conditions de l'*attention* ni des développements successifs de l'*intérêt*.

16. Mais il résulte encore de cet état de choses une autre conséquence, et par suite, un autre point de vue. On plaint la jeunesse d'avoir tant de tourments à subir. Il naît dans la pensée toutes sortes de doutes sur l'opportunité qu'il y avait à enseigner les sciences mêmes qui sont la cause de ces tourments, et on en vient à se demander si leur utilité pour l'avenir était bien réelle. Maints exemples viennent démontrer que les adultes négligent et oublient, même sans dommage apparent, ce qu'ils avaient appris péniblement. Il est vrai que ces exemples sont contredits par d'autres, mais on ne peut tirer de là aucune conclusion. On ne saurait nier qu'un très grand nombre d'hommes, même dans les classes cultivées, n'ont pas d'autre ambition que de se mettre à l'abri des soucis par le produit de leur travail, et de vivre en société, et que c'est à ce point de vue seulement qu'ils apprécient la valeur de leurs connaissances. Les choses n'en vont pas mieux avec un enseignement qui excite peu d'*intérêt*, et qui apparaît, dans les souvenirs que laisse la première jeunesse, comme le revers de la médaille.

17. A cela on répond en général avec raison : il fallait bien occuper la jeunesse, on ne pouvait pas la laisser grandir sans frein : il fallait que cette occupation fût sérieuse et dirigée avec sévérité, car le *gouvernement* ne devait pas se relâcher. Mais alors le doute se reporte entièrement sur le choix des matières à enseigner. Ne pouvait-on donc pas offrir à la jeunesse, pour l'occuper, des objets plus utiles? — Si au contraire on vante, par exemple, l'utilité des *langues anciennes*, en disant qu'elles donnent surtout beaucoup à faire à la jeunesse, le reproche tombe alors sur la méthode d'enseignement des autres sciences, qui ne pèche que par un point : c'est qu'on ne sait pas les traiter de manière à provoquer autant d'activité de la part des élèves. C'est surtout des

langues vivantes que l'on affirme qu'elles sont aussi des sujets d'études philologiques, qui fournissent l'occasion de lire, de parler, d'écrire, de traduire et d'exercer la pensée par la grammaire. Surtout qu'on ne réponde pas que les gymnases devraient conserver le grec et le latin parce qu'ils ont à former de futurs fonctionnaires, à qui les *langues anciennes* sont tout aussi utiles, et même tout aussi nécessaires que les *langues modernes* le sont à d'autres classes de la société. Car, une fois qu'on aura abaissé les études classiques au rang d'objets utiles et nécessaires, on aura ouvert la porte à ceux qui demandent encore pourquoi le prédicateur de village a besoin de savoir l'hébreu, ou pourquoi l'homme de loi et le médecin praticien ont besoin de connaître le grec.

18. Les débats de ce genre ont pu souvent laisser croire que les *humanités* étaient en opposition avec les études *réales*, et ne pouvaient tolérer à côté d'elles l'existence de ces dernières, alors que celles-ci contribuent au moins autant que celles-là à la culture complète. La chose a été aggravée par quelques pédagogues d'une génération récente, qui se sont laissés aller à adoucir l'étude lorsqu'on ne pouvait l'éviter, par toutes sortes d'amusements et de jeux, au lieu de chercher à éveiller un intérêt durable et croissant [1]. Considérer ainsi le but comme un mal nécessaire, et l'adoucissement comme un moyen de rendre ce mal supportable, c'est jeter la confusion dans toutes les idées, et empêcher la jeunesse, mollement occupée, d'apprendre à avoir conscience de ce qu'elle peut faire.

Toutefois on ne saurait oublier de remarquer qu'il reste encore assez d'occasions même pour adoucir l'étude, pourvu qu'on sache le faire à propos, aussi certainement qu'il reste au médecin assez de palliatifs, si convaincu qu'il soit de l'avantage des cures radicales. Autant il est nuisible et blâmable de remplacer un enseignement sérieux et solide par un badinage constant, autant il est néces-

1. Il s'agit encore ici des philanthropinistes.

saire dans bien des cas, lorsqu'une chose paraît difficile sans l'être réellement, de faire avancer l'élève en lui montrant l'objet à imiter d'une manière adroite et enjouée, presque comme un jeu, tandis qu'au contraire des détails et une lourdeur inutiles, par le seul ennui qu'ils provoquent, suffisent à faire échouer l'étude la plus facile. Cela est vrai surtout quand on a affaire aux plus jeunes enfants, et qu'on aborde l'étude des premiers éléments, par exemple, de la lecture du grec, du calcul algébrique, etc.

19. S'il ressort de tous ces débats un point vraiment essentiel de discussion, c'est celui qui résulte du fait d'admettre d'une façon absolue que telle ou telle science doit être enseignée (§ 15). L'*instruction éducative* ne doit pas séparer une telle supposition du but qu'on poursuit lorsqu'on cherche à obtenir l'activité intellectuelle de l'élève. C'est là ce qui détermine le point de vue auquel elle doit se placer, mais cela ne détermine ni la question du *savoir* pur et simple, ni celle de son utilité. L'*expérience* et le *commerce des hommes* étant les premières sources auxquelles l'enfant a puisé ses idées, de là dépendra la force ou la faiblesse de ces idées, ainsi que le plus ou moins de difficulté que rencontrera l'enseignement, et le temps plus ou moins éloigné où il pourra faire telle ou telle chose. C'est en puisant à ces sources, dès l'étude des premiers éléments, que les bons écrits enfantins élargissent peu à peu le *cercle des idées*. Alors seulement il peut être question d'*enseignement* dans telle ou telle branche déterminée.

20. Les matières *réales*, — *histoire naturelle*, *géographie*, *histoire*, — ont un avantage incontestable : c'est de se rattacher plus aisément que les autres au *cercle d'idées* de l'enfant. Les idées *spontanées* [1] des enfants peuvent, tout au moins en partie, venir à leur rencontre. Les herborisations, les livres d'images, les cartes géographiques, si l'on s'en sert convenablement, rendent aussi

1. Page 112, § 12.

quelques services. Pour l'*histoire*, on utilisera le penchant que montrent les enfants à se faire raconter quelque chose. Ces récits étant tirés en partie d'anciens livres écrits en langues étrangères, qui ont été autrefois parlées en réalité, il faudra souvent le mentionner en passant, avant d'aborder l'étude même de ces langues, et même après l'avoir commencée.

Il est superflu de démontrer l'utilité des matières *réales* de l'enseignement. La jeunesse n'agit pas pour des fins éloignées, elle se met en mouvement dès qu'elle sent qu'elle peut faire quelque chose, et ce sentiment de son pouvoir, il faut l'éveiller en elle.

21. La *géométrie* a, au point de vue du rattachement aux notions antérieures, d'autres avantages que l'on a commencé seulement depuis peu à utiliser sérieusement. Les figures de bois ou de carton, les dessins, les clous, les tiges, les fils de métal flexibles, les fils ordinaires, l'emploi de la règle, du compas, du rapporteur, la manière de compter les pièces de monnaie en rangées longues ou courtes, parallèles et non parallèles, — voilà autant de procédés qu'on peut à volonté offrir aux yeux et relier à d'autres objets sensibles. On peut en tirer des occupations et des exercices réguliers, et on le fera d'autant plus que l'on comprendra mieux que les notions sensibles, *lorsqu'elles ont une force suffisante*, constituent la base la plus sûre d'un enseignement dont le succès sera très différent suivant que l'élève aura établi en lui-même les notions de l'espace de telle ou telle façon. C'est ce que ne comprennent pas, il est vrai, ceux qui considèrent une fois pour toutes l'espace comme une forme du monde sensible, dont la notion existerait d'une manière égale dans toutes les intelligences humaines [1]. L'expérience apprendra le contraire à l'éducateur pratique, s'il en tient compte comme il convient : car c'est précisément en ce point que les individus diffèrent surtout les uns des autres. Il est rare qu'ils arrivent

1. Critique des théories de l'école de Kant.

d'eux-mêmes aux constructions géométriques; on rencontre plus fréquemment l'habileté pour le dessin, c'est-à-dire pour l'imitation des choses existantes.

Il est aisé de tirer des conceptions géométriques, par l'abstraction, des notions arithmétiques, et il ne faut pas croire que cela soit superflu, même lorsque l'étude du calcul est en pleine marche.

22. Les deux langues classiques de l'antiquité n'ont pas, — du moins pour les Allemands, — l'avantage de se rattacher aisément aux notions antérieures; en revanche, le latin possède l'avantage de préparer le terrain, même avec de faibles progrès, aux langues étrangères modernes les plus indispensables. Ceci va à l'encontre de l'usage, autrefois si fréquent, qui consistait à commencer par le français. Quant à rattacher inversement l'étude du latin à celle du français, aucun philologue ne l'admettra guère, attendu que les gallicismes sont très nuisibles à la bonne latinité, indépendamment d'autres raisons.

Le long travail que nécessite l'étude des *langues anciennes* suffit à montrer qu'il est bon de s'y mettre de bonne heure. Parce que le latin est plus étranger aux Allemands, il n'en faudrait pas conclure qu'on doive s'y mettre tard : au contraire. Il faut seulement en diriger l'étude lentement dans les premières années de l'enfance. Le son des *langues étrangères* doit être entendu de bonne heure, afin d'atténuer tout ce qui peut surprendre l'enfant par son étrangeté. Déjà le petit garçon saisit facilement les mots latins isolés; on pourra bientôt passer à des phrases très courtes, de deux ou trois mots ; mais il pourra toujours arriver qu'elles échappent à sa mémoire un certain temps. Qui dit oublié ne dit pas encore perdu. La difficulté réside dans la quantité de choses étrangères qui s'accumulent dans les phrases d'une certaine longueur; elle est encore dans les divers modes d'enchaînement des phrases suivies ou dans les différentes manières dont certains membres de phrase s'insèrent les uns dans les autres, dans l'arrangement des mots, dans la con-

struction des périodes. Il ne faut pas oublier à cet égard combien, même en allemand, il faut de temps aux enfants pour apprendre à manier le discours suivi : leur langage n'est pendant longtemps qu'une série de phrases extrêmement simples mises bout à bout. C'est perdre du temps que de vouloir essayer de les pousser plus vite en latin qu'il n'est possible de le faire en allemand, et c'est soumettre le plaisir qu'ils ont à apprendre à une rude épreuve.

23. Il résulte de ce qui vient d'être dit que l'*enseignement éducatif*, dans les moyens qu'il emploiera pour éveiller l'activité intellectuelle, trouvera certaines matières plus aisées et plus sûres, mais que certaines autres lui donneront plus de peine, et que parfois même, dans certains cas, cette peine pourra être inutile. En effet, ce sont les matières *réales* qui sont le plus à la portée de l'enfant; les *mathématiques* ont besoin de certains préparatifs qui les rendent sensibles ; l'étude des *langues étrangères* ne peut arriver que lentement à l'allure qui convient. Mais ces différences ne sont ni assez grandes ni assez importantes relativement à toute la durée de l'*instruction*, pour que l'on puisse élever à l'égard des *langues étrangères*, si le temps permet qu'on s'en occupe, cette grave objection pédagogique, qu'elles ne portent que tard leurs fruits. Ce que l'on pouvait dire autrefois avec raison contre l'usage scolaire des *langues anciennes* en particulier, est de moins en moins justifié depuis que, d'une part, les exigences croissantes de l'instruction ont éloigné des gymnases les intelligences trop faibles, et que, d'autre part, les écoles primaires supérieures, mieux organisées, en ont écarté ceux qui sont décidés à ne pas faire d'études.

III

Du savoir multiple

Remarques sur un mémoire du pasteur Zippel. (Extraits).[1]

24. Le savoir universel, ou plutôt le savoir multiple, — car le savoir humain ne constitue même pas une totalité, à plus forte raison celui que donnent les écoles, — est en réalité le but de l'instruction scolaire; du moins c'est son but le plus proche, son but immédiat. L'école ne peut être tout-à-fait un établissement de culture, surtout pour les individus; sur la totalité des forces qui contribuent à former l'homme, elle n'en a qu'une partie déterminée, une catégorie spéciale à sa disposition : ce sont les sciences. Tout ce qui est fourni par le monde : l'exemple, les relations, la famille, et surtout ce que peut produire la paisible action personnelle d'une âme qui travaille en elle-même, tout cela échappe aû pouvoir de l'école. Elle fait tout ce qu'elle peut faire lorsqu'elle met en mouvement comme il convient la force éducatrice que possèdent les sciences. Et comme les individus sont accessibles de plusieurs côtés à la culture, et que d'autre part l'école doit fournir à un grand nombre les facilités de se former, il ne faut pas considérer l'*instruction* qu'elle donne comme devant être *tout* pour *tous*.

25. En effet, la valeur du bon élève réside en partie dans la variété de la culture qu'il peut recevoir. Mais la qualité d'une école n'apparaît pas seulement dans la variété des notions enseignées, qui est commune à toutes : elle se montre tout autant dans la diversité des avantages particuliers par lesquels

1. Le prédicateur Zippel avait lu en juin 1814, à la *Société pédagogique* fondée par Herbart, un mémoire dans lequel il réclamait la simplification des études, et demandait notamment, pour atteindre ce but, qu'on ne fît plus apprendre dans les écoles qu'une seule langue ancienne, et que tout le reste fût surtout enseigné par la lecture.

les élèves qu'elle forme se distinguent les uns des autres. L'école de Socrate a formé un Platon, un Xénophon, un Aristippe, un Antisthène.

26. Quelle est la valeur du savoir multiple? — Cela peut-il se préciser ? Cette valeur est extrêmement variable, elle dépend du parti que chacun tire de son savoir.

27. Faire en sorte que l'âme aime l'objet du savoir, en comprenne la valeur, les rapports, la logique, — que le talent et l'art pénètrent dans ce savoir, ou plutôt qu'ils en ressortent : voilà le point essentiel. Et ici j'avoue que l'enseignement scolaire, par la multiplicité d'objets qu'il doit embrasser, disperse très facilement l'intérêt qui a pu se fixer sur un certain point; je reconnais qu'il est souvent exposé à enlever à l'élève le loisir nécessaire au travail personnel. Et non-seulement je le reconnais, mais je n'ai cessé, dans mon enseignement de la pédagogie, d'insister surtout sur ce point, que l'on ne saurait trop s'opposer par tous les moyens à cette dispersion de l'âme. Mais tout cela ne saurait me faire aboutir à cette conclusion que je trouve un peu trop précipitée : que l'on pourrait et devrait réduire notablement la quantité des matières enseignées. Je pense seulement que toute méthode ayant pour résultat d'absorber le temps libre que l'élève aurait pu avoir de reste pour son travail personnel, doit être regardée comme défectueuse; je pense aussi que la meilleure économie de temps qu'on puisse faire consiste à porter à son plus haut degré d'intensité l'intérêt excité par l'enseignement, de telle sorte que les choses apprises avec plaisir soient très vite retenues et profondément saisies; enfin j'estime qu'il importe d'examiner avec le plus grand soin les points où les différentes parties du savoir humain se rattachent les unes aux autres, afin que le maître soit toujours en état, une fois qu'un certain *intérêt* a été excité, de continuer immédiatement à le faire agir dans tous les sens, de le faire fructifier comme un capital acquis,

et enfin d'éviter le plus possible toutes les influences fâcheuses qui pourraient amoindrir ce capital.

28. La crainte de voir l'homme devenir une sorte d'esclave vendu au service des sciences, naîtra peut-être dans l'esprit de ceux qui songent à la sévérité avec laquelle on oblige l'élève à montrer son savoir, lorsque, au lieu d'exciter chez lui l'intérêt, on travaille uniquement en vue d'un examen de parade [1]. Je respecte cette crainte, et j'estime qu'elle subsiste encore avec le meilleur plan d'études scolaires, fût-il même trop simplifié. Ici, en effet, tout dépend des maîtres. Si ceux-ci exécutent leur tâche comme un travail mécanique, ils oppriment inévitablement l'esprit de la jeunesse, et cela d'autant plus qu'ils veulent montrer plus de zèle dans l'accomplissement de leurs fonctions. Il faut que le maître ait de l'intelligence pour pouvoir donner aux idées de l'élève un libre mouvement. Qu'il me suffise, à cet égard, de citer comme exemple l'enseignement de l'histoire : rien n'accable plus lourdement l'esprit que des énumérations de faits à apprendre par cœur : en revanche, rien n'éveille autant une jeune imagination qu'un bon récit historique...

1. Voir page 244, § 31.

CHAPITRE VI

DE LA MANIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Péd. gén., liv. 2, ch. IV, §§ 46-49.

1. La *manière* n'est nulle part bienvenue, et elle se trouve partout ! Comment n'existerait-elle pas ? chacun de nous l'apporte avec son individualité, et dans toute collaboration, comme celle du maître et de l'élève, dont il s'agit ici, elle intervient des deux côtés.

2. Cependant les hommes s'habituent les uns aux autres, du moins jusqu'à un certain degré. Au-delà de ce degré commence l'insupportable, qui devient de plus en plus déplaisant par la répétition. C'est à ce genre qu'appartient l'affectation, et aussi tout ce qui nous impressionne directement d'une façon désagréable. De ces deux choses, l'une ne se pardonne pas, parce que c'est un défaut *volontaire*, et l'autre met la patience à bout, parce que l'impression du désagréable s'accentue par la répétition.

3. Il serait à désirer que toute manière *affectée* fût bannie de l'*enseignement* ! Que l'on interroge ou que l'on enseigne, que l'on se montre plaisant ou pathétique, que l'on prenne un ton poli ou sévère, tout cela devient déplaisant dès qu'on voit que c'est voulu et cherché, et que cela ne ressort pas spontanément de la nature de la chose enseignée ou de l'humeur de celui qui enseigne. Mais un grand nombre de choses et de situations donnent lieu à autant de genres d'exposition et de tournures; c'est pourquoi la quantité de ce que les pédagogues ont si abondamment inventé et recommandé sous le nom pompeux de *méthodes* s'accroîtra encore beaucoup, et que telle ou telle de ces méthodes pourra s'appliquer ici ou là, sans que l'une ait des

avantages absolument marqués sur l'autre. L'éducateur doit avoir à sa disposition une ample provision de tournures; il doit les varier avec facilité, se guider suivant l'occasion, et, tout en jouant avec le *fortuit,* faire ressortir d'autant plus l'*essentiel.*

4. Toute *manière* qui réduit l'auditeur à un rôle passif en l'obligeant à la pénible nécessité de faire abnégation de sa liberté de mouvement, est désagréable et oppressive en elle-même. C'est pourquoi le discours suivi doit émouvoir l'âme en y excitant constamment l'attente; ou bien, si l'on ne peut y parvenir, — et c'est bien difficile avec les enfants, — il faut renoncer à donner à son discours une forme suivie, et se permettre au contraire des interruptions, les provoquer même. La meilleure *manière* est celle qui donne le plus de liberté dans les limites que le travail présent oblige à observer. — Il faut d'ailleurs que le maître fasse toujours en sorte de se mettre et de mettre son élève à l'aise! Chacun a sa *manière* propre, dont il ne peut guère s'écarter sans perdre l'aisance et la facilité. Aussi, tant que cela ne peut causer de dommage essentiel, — *veniam damus petimusque vicissim* [1].

1. « Nous donnons la permission et nous la demandons à notre tour. »

CHAPITRE VII

MARCHE DE L'ENSEIGNEMENT

Péd. gén., liv. 2, chap. V, §§ 1-35.

1. Introduire dans la pratique tout ce que nous avons développé jusqu'à présent, après en avoir combiné les éléments entre eux comme il convient, et l'avoir appliqué aux divers objets de notre monde : telle est la grande tâche, la tâche vraiment incommensurable de celui qui veut faire *l'éducation par l'instruction*. Un petit nombre de principes généraux ont suffi pour montrer ce qui, dans la mise en œuvre, exigerait l'effort persévérant d'un grand nombre d'hommes et d'une longue série d'années.

2. Ce que je compte donner ici n'est qu'une esquisse, et ne doit servir qu'à relier entre eux avec plus de facilité les principes déjà développés, et à préparer un aperçu de l'étendue des travaux à accomplir. La *Pédagogie générale* ne doit pas entrer dans les détails spéciaux au point de détourner les regards de l'ensemble pour les retenir sur un point particulier quelconque. Pour éviter ce défaut, je m'efforcerai de frapper les yeux de l'esprit en m'adressant à ceux du corps, et de faire embrasser d'un seul coup d'œil tout ce qui doit être étudié *en même temps*, et tout ce qui doit être fait *en même temps* [1].

1. Nous avons pensé qu'il était inutile de donner ces tableaux singuliers et compliqués dont parle Herbart, et que lui-même n'a pas jugé dignes d'être conservés dans son *Esquisse*. Nous nous sommes donc borné à reproduire les considérations qui les précèdent.

Premier exposé

I

Enseignement purement descriptif

3. Toutes les fois qu'il y a lieu d'établir pour un individu quelconque un plan d'enseignement, il arrive que cet individu se trouve dans un certain cercle en ce qui concerne l'*expérience* et le *commerce des hommes*. Peut-être pourra-t-on élargir convenablement ce cercle suivant le principe de la *culture multiple également répartie*, ou l'explorer plus à fond intérieurement : c'est la première chose à laquelle on doive songer.

4. Mais l'abondance vivace et la clarté pénétrante des notions puisées dans l'*expérience* et le *commerce des hommes* dépasse encore le cercle de cette *expérience* et de ce *commerce*, — ou, pour mieux dire, maintes parties de l'*enseignement* peuvent être placées avec avantage dans la lumière qui en découle à flots. De l'horizon dans lequel le regard se trouve limité, on peut prendre les mesures qui serviront à l'étendre par la description de la région voisine. On peut reporter l'enfant aux temps antérieurs à sa naissance, en suivant le fil de l'existence des personnes plus âgées qui l'entourent; on peut en général représenter d'une façon sensible, purement *descriptive*, tout ce qui a une analogie et des liens suffisants avec ce que l'enfant a observé jusqu'à présent. C'est le cas des peintures ou descriptions de villes, de nations, de mœurs, d'opinions étrangères, faites à l'aide des couleurs de celles qu'il connaît. Il y a des descriptions historiques qui produisent en quelque sorte l'illusion du temps présent, parce qu'elles en empruntent les traits. En pareil cas, l'*enseignement* peut s'aider de toutes sortes de reproductions et d'images; elles lui seront d'autant plus utiles qu'on aura moins permis d'en abuser au préalable en ne les prenant que pour les feuilleter et en faire un passe-temps inintelligent.

5. Précisément, la simple *description* perdra forcément en clarté et en puissance de pénétration à mesure qu'elle voudra s'éloigner de l'horizon de l'enfant. En revanche, ses ressources grandiront au fur et à mesure que cet horizon s'élargira. C'est justement à cause de cela qu'il est impossible de déterminer pour quelles sortes de choses et dans quelle mesure on peut compter sur ce procédé d'enseignement, de même qu'il serait difficile de le soumettre à des règles précises. En effet, d'après sa nature même, il ne peut en avoir qu'une : c'est que la description *doit être faite de telle façon que l'enfant croie réellement voir.*

II

Enseignement analytique

6. S'appuyant davantage sur sa propre force, l'*enseignement analytique* s'élève aussi davantage au *général.* — Pour qu'on sache tout de suite de quoi je parle, je citerai le *Livre des Mères*, de Pestalozzi, et les *Exercices d'intelligence* de Niemeyer [1]. Tout éducateur qui pense est forcément amené, s'il a un tact naturel et sain, à *analyser* les masses qui s'accumulent dans la tête des enfants, et qui sont encore accrues par l'*enseignement exclusivement descriptif*, et à *concentrer* successivement l'attention dans les détails les plus petits, les plus infimes, pour mettre de la *clarté* dans toutes les idées et les *épurer*. Il s'agit seulement de mettre tout cela à exécution.

7. On peut décomposer l'ensemble des choses qui nous entourent simultanément en *objets isolés*, puis ceux-ci en *éléments*, et les *éléments* en *qualités* distinctives. *Qualités, éléments, objets.*

1. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, §§ 170-176. (Voir la note p. 30.) On sait que Pestalozzi rattache les premiers exercices intuitifs au corps humain, et que Niemeyer, dans ses *Exercices*, ne fait qu'appliquer les doctrines philanthropinistes.

avec tout ce qui les entoure, peuvent être soumis à l'abstraction de manière qu'on puisse en détacher différents concepts *formels*. Or, il existe dans les choses non seulement des qualités *simultanées*, mais encore des qualités *successives* — et la *variabilité* des choses fournit l'occasion de décomposer les faits et de les distinguer d'après les *séries* qui s'y meuvent les unes à côté des autres ou s'y entrecroisent. Dans toutes ces décompositions, on rencontrera tantôt des éléments qui ne *peuvent* être séparés, parce qu'ils obéissent à des lois générales : ceci regarde la *spéculation*, — tantôt des éléments qui *doivent* ou *ne doivent pas* être séparés, et qui rentrent dans le domaine de l'*esthétique* [1] : ceci concerne le *goût*.

8. On peut également analyser le *commerce des hommes*, et concentrer l'âme dans chacun des sentiments de *sympathie* qu'il prépare. Car le sentiment total qu'on éprouve envers une certaine personne, à plus forte raison envers un certain groupe de personnes, se compose toujours d'un grand nombre de sentiments particuliers ; — et il importe de distinguer d'abord soigneusement entre les sentiments qu'on éprouve *envers* les autres et les sentiments qu'on partage *avec* eux, afin que l'*égoïsme* ne vienne pas, du moins à notre insu, étouffer la *sympathie*. — Ce sont les femmes douées d'un sentiment délicat qui s'entendent le mieux à analyser ce genre de rapports, à éveiller chez les enfants une attention plus sympathique pour ceux qui les entourent et aussi, par là même, à multiplier les occasions de contact, à accroître, pour ainsi dire, l'*intensité* des rapports. Il est facile de voir si un individu a subi, dans sa première enfance, une influence féminine de ce genre!

9. Or, en analysant le *particulier* qui s'offre à lui, l'*enseignement analytique* s'élève jusque dans la sphère du *général* : car le *particulier* est composé de *général*. Qu'on se rappelle d'ailleurs

1. Ce mot est employé ici au masculin.

les définitions *per genus proximum et differentiam specificam*[1], et qu'on songe à ce propos que la *différence spécifique*, prise en elle seule, est aussi un *genre*, dans lequel *peuvent être renfermés*, tout comme dans le premier, des *genres* d'un ordre plus élevé, — avec toutes les différences qui s'y rattachent, *et pour chacune desquelles il en sera encore de même!* On sera donc sans doute amené à remarquer combien la logique et l'art de combiner se touchent, — et pourquoi l'*analyse* de ce qu'un horizon individuel renferme à l'état de combinaison conduit dans le domaine du *logique* et du *général*, rendant ainsi l'âme plus accessible à de nouvelles conceptions, d'après lesquelles les éléments déjà connus pourraient se présenter sous d'autres aspects et dans d'autres combinaisons. Sans doute, tout cela s'accomplit spontanément en nous, — et, pour les choses qui vont d'elles-mêmes, le maître ne doit pas s'arrêter ni arrêter les enfants; mais cela ne s'accomplit pas d'une façon tellement complète et rapide qu'il ne reste encore beaucoup à faire pour le maître (lequel, d'ailleurs, doit observer ses sujets).

10. Par le fait qu'il s'élève au *général*, l'*enseignement analytique* facilite et favorise toute sorte de *jugement*. Car l'objet soumis au *jugement* est désormais débarrassé de toutes les circonstances déterminantes accessoires, qui sont une cause de confusion : le simple est en effet plus facile à pénétrer que le compliqué. Les idées élémentaires ont gagné plus de force, et la dispersion à travers tant d'objets disparates n'est plus à craindre. En outre, les jugements généraux se trouvent tout prêts pour les occasions nouvelles qui pourront se présenter, soit qu'il s'agisse de les *appliquer*, soit qu'on veuille les soumettre à l'*examen*. . . .

. . . . . .

1. C'est-à-dire les définitions qui s'appuient sur le *genre le plus proche* et sur la *différence spécifique*. Ainsi : *un carré est un quadrilatère dont les côtés sont égaux et les angles droits*. Le terme *quadrilatère* indique le *genre le plus proche*, et les termes : *côtés égaux* et *angles droits* la *différence spécifique*. (K. Richter).

III

Enseignement synthétique

11. L'*enseignement synthétique*, qui bâtit de ses propres matériaux, est le seul qui puisse se charger d'échafauder entièrement l'édifice de pensées qu'exige l'éducation. De même, il ne peut être plus riche que ne le sont nos sciences et nos lettres ; mais il devient par elles incomparablement plus riche que l'entourage individuel d'un enfant. Assurément, il ne pourra l'être plus que ne le comportent les ressources dont dispose le maître, mais l'idée même qui en est la base servira à créer peu à peu des maîtres plus habiles.

Toutes les *mathématiques*, avec ce qui les précède et ce qui les suit, tout le chemin parcouru graduellement par l'humanité en voie de culture, depuis l'antiquité jusqu'aux temps modernes, tout cela est du ressort de l'*enseignement synthétique*. Mais son domaine comprend aussi la *table de multiplication*, le *vocabulaire* et la *grammaire* : aussi devons-nous naturellement songer à tout le mal que peut faire alors une méthode défectueuse. S'il s'agissait d'inculquer à toute force les éléments en les faisant exclusivement apprendre par cœur, les enfants de nos écoles auraient tout lieu de protester contre l'extension de l'*enseignement synthétique*. On sait que les exercices de répétition, d'imitation, de révision, les exemples et les symboles de toute espèce sont des moyens précieux pour soulager la mémoire. J'avais proposé une fois, pour les modèles de triangles, de les mettre sans cesse sous les yeux de l'enfant, dès le berceau, en les représentant par des clous brillants sur un tableau. On a ri de ma proposition. Eh bien! on va rire encore davantage! car j'ajoute à ce tableau, par la pensée, des bâtons et des boules peints de toutes couleurs; je les déplace, je les combine, je les varie sans me lasser, et plus tard je les remplacerai par des

plantes et par les jouets de toute sorte de l'enfant. Je mets un petit orgue dans la chambre des enfants, et je fais entendre sur cet instrument, pendant quelques minutes, des sons et des intervalles simples. J'y ajoute un pendule, autant pour l'œil de l'enfant que pour la main d'une joueuse non exercée, afin qu'il apprenne à observer la cadence. Ensuite, j'exerce le toucher de l'enfant à l'aide du thermomètre, pour l'habituer à distinguer le froid et le chaud, et des poids, pour qu'il apprenne à mesurer et estimer la pesanteur. Enfin, je l'enverrai chez le drapier pour apprendre à distinguer au toucher, avec autant de sûreté que celui-ci, la laine fine de la laine grossière. Et même, qui sait si je n'ornerai pas les murs de sa chambre de dessins représentant des lettres peintes en toutes couleurs et de très grande dimension ? — Tout cela est fondé sur cette idée bien simple : que la méthode qui consiste à faire apprendre péniblement et d'un seul coup, ou, comme on dit, à faire *apprendre par cœur*, perd sa raison d'être, ou devient très facile, lorsque les éléments de la *synthèse* ont été de bonne heure convertis en éléments d'expérience quotidienne pour l'enfant, de telle sorte qu'ils puissent, autant que possible, pénétrer avec la foule incomparablement plus grande des choses qui, à l'époque où l'enfant apprend à parler, sont si admirablement saisies par lui avec leurs noms. Mais je ne suis pas assez fou pour faire dépendre le salut de l'humanité de ces sortes de petits expédients, qui peuvent plus ou moins faciliter et accélérer la marche de l'enseignement.

12. Arrivons au fait. L'*enseignement synthétique* a deux choses à faire : il doit donner les éléments et en préparer la *synthèse*. Je dis *préparer* et non *achever*, car l'achèvement est sans fin : qui pourrait mesurer exactement, dans leur infinie variété, toutes les combinaisons des éléments ? L'homme cultivé ne cesse de travailler encore à l'édifice de ses pensées ; mais pour qu'il puisse y travailler *dans tous les sens*, il faut qu'il ait reçu

l'éducation dans sa jeunesse. Cette éducation doit donc donner, outre les éléments, la manière et le talent de les utiliser.

13. L'espèce la plus générale de *synthèse* est la *synthèse combinative* [1]. Elle se présente partout, elle contribue à développer l'adresse de l'esprit en toutes choses, c'est donc elle qu'on doit pratiquer le plus tôt et le plus souvent, jusqu'à ce qu'elle soit devenue parfaitement courante. Mais elle règne surtout dans le domaine expérimental, où rien n'empêche de s'en servir pour démontrer le *possible* (j'entends ce qui l'est logiquement), dont le *réel fortuit* n'est qu'une partie, et dans lequel il peut entrer sous différentes classifications. De là, elle pénètre dans les sciences pratiques, où elle joue le rôle d'intermédiaire, lorsqu'il s'agit d'appliquer des séries d'idées à des séries d'une catégorie multiple donnée, ainsi qu'on le verra bientôt ici même pour la pédagogie. L'absence de cette synthèse dans le domaine de la spéculation peut être fort regrettable : les mathématiciens l'ont éprouvé ! Mais dans ce domaine comme dans celui du goût, elle est effacée par les espèces particulières de synthèse qui y règnent, et qui ont pour effet, soit d'exclure les combinaisons inadmissibles, soit d'éloigner l'âme de tout jeu de pensées dénué de caractère.

14. Un lien étroit rattache aux notions *combinatives* les notions de *nombre*. Tout acte de combinaison constitue un certain *nombre* d'éléments de combinaison, dont le *nombre* même est l'expression abstraite.

15. L'espace et le temps, offrent, comme on le sait, des formes particulières de la *synthèse* expérimentale : ce sont les formes *géométriques* et les formes *rythmiques*.

1. « La *combinaison* a lieu dans la table d'addition, dans la table de multiplication, dans l'A B C de l'intuition, dans la grammaire, dans l'histoire naturelle, la chimie, les mathématiques, la logique, ou pour mieux dire, dans toutes les sciences. C'est partout la chose la plus facile et la plus négligée. Elle est d'une importance infinie pour le pédagogue, parce qu'elle conduit aux différentes représentations d'un seul et même objet. » (*Aphorismes*, § 136). Voir aussi p. 297, § 21, 1°.

16. La *synthèse spéculative* proprement dite, totalement différente de la *synthèse combinative* logique, est fondée sur les *rapports*. – Mais personne ne connaît la méthode des *rapports* [1], et il n'appartient pas à la pédagogie de l'exposer. Il ne convient pas non plus aux premières années de l'enfance d'entrer en désaccord grave avec la nature. D'autre part, il est aussi inadmissible de laisser l'esprit entièrement étranger à tout exercice de spéculation jusqu'à l'âge où un désir impérieux de conviction se développe de lui-même et saisit alors, dans son audace, le premier objet venu pour se satisfaire. On ne saurait approuver une telle négligence, surtout à notre époque, où les luttes d'opinion n'épargnent personne, et où la légèreté ou une résignation aussi triste que prématurée peuvent seules se croire autorisées à ne pas s'enquérir de la vérité ! L'éducateur doit au contraire chercher, tout-à-fait en dehors de son système, les moyens les moins dangereux de préparer le mieux possible l'esprit de son élève pour le rendre apte à la recherche, et d'éveiller en tous sens le sentiment qui pousse l'âme vers les problèmes particuliers, qui sont des éléments de la *spéculation*, — afin que le jeune penseur ne puisse s'imaginer qu'il en sera bientôt quitte. Le plus sûr moyen d'y arriver nous est incontestablement fourni par l'étude des mathématiques ; malheureusement, cette étude a trop dégénéré en un jeu de lignes accessoires et de formules ! Il faut la ramener autant que possible à la méditation raisonnée des *principes* mêmes. On doit aussi se servir de la logique ; seulement qu'on n'attende pas trop d'elle. Parmi les problèmes de spéculation philosophique, on donnera de beaucoup la préférence à ceux qui touchent aux *mathématiques*, à la *physique*, à la *chimie*. De même, sous une conduite habile, l'esprit de l'enfant pourra s'appliquer avec le plus grand profit à une étude variée des problèmes qui

1. Herbart a exposé cette méthode dans sa *Métaphysique*, §§ 169 sq.

touchent à la liberté, à la morale, au bonheur, à la justice, à l'État. Mais il faudra se montrer très discret à l'égard de tout ce qui approche de la *religion*. — On maintiendra aussi longtemps que possible intact le sentiment religieux, qui, dès les plus tendres années, doit être lié à la simple idée de *Providence!* Mais toute religion a une tendance à empiéter sur le domaine de la spéculation et à s'étaler en dogmes orgueilleux. Cette tendance ne peut manquer de se produire dans une âme au moment où elle est l'objet d'une *culture multiple*. C'est alors le moment de dire sérieusement un mot des tentatives infructueuses faites par tant d'esprits mûrs de tous les temps, pour trouver à cet égard des *principes* solides; — c'est le moment aussi de montrer qu'il est nécessaire d'attendre d'abord, pour ces sujets, la fin de tous les exercices spéculatifs préparatoires, et qu'il est impossible de revenir subitement par la persuasion spéculative à un sentiment religieux perdu, — enfin de faire voir l'accord qui existe entre l'ordre naturel des choses qui nous entourent et les besoins qu'éveille en nous le spectacle de la dépendance humaine, besoins dont il faut toujours tenir compte, et grâce auxquels la religion a poussé de profondes racines sur le terrain de la *sympathie*. — La *religion positive* n'est pas l'affaire de l'éducateur pris comme tel, mais regarde l'Église et les parents. Il ne doit en aucun cas y mettre le moindre obstacle; et, au moins chez les protestants, il ne peut raisonnablement pas souhaiter de pouvoir le faire [1].

17. La théorie du *goût* est, à la vérité, encore trop obscure pour qu'on puisse se hasarder à déterminer, pour les différentes branches de l'*esthétique*, les éléments et leur synthèse. Mais on sera aisément d'accord pour reconnaître que la valeur esthétique ne réside pas dans la masse des objets, mais bien dans leurs rapports, et que le *goût* n'a pas son fondement dans la chose vue, mais

1. Voir sur l'enseignement religieux pp. 309 et suiv.

dans la manière dont on la voit. Il n'y a pas de chose pour laquelle notre disposition d'âme soit aussi facilement pervertie que pour le *beau*. Même pour les yeux clairvoyants de l'enfant, le *beau* n'est pas clair, bien qu'il nous semble n'avoir besoin que d'être vu. Chez lui, sans doute, l'œil non prévenu voit bien la masse, et il embrasse assurément tout ce qui peut s'embrasser, — mais *il n'en rapproche pas les rapports* comme le fait si volontiers et si facilement, à ses meilleurs moments, l'homme cultivé. Le *goût* est le plus souvent lié à l'imagination, bien qu'il en diffère totalement, et il est facile de concevoir quel secours elle peut lui apporter. En effet, par l'éloignement et le rapprochement des images, les rapports se modifient, et parmi ce grand nombre de rapports se trouvent aussi ceux qui, par leur effet, captivent l'attention, et autour desquels se groupent d'autres images. C'est ainsi que l'esprit arrive à la création poétique. D'après cela, la tâche de l'*éducation synthétique* du *goût* consisterait donc à faire naître le *beau* dans l'imagination de l'enfant. Aussi devra-t-on commencer, autant que possible, par présenter le sujet, puis on fera en sorte d'en occuper l'imagination par des entretiens, et c'est alors seulement qu'on mettra l'œuvre d'art elle-même sous les yeux. S'agit-il d'une pièce classique, on en racontera d'abord le sujet, — non la succession des scènes, mais celle des faits; on tâchera de déduire de chaque fait les circonstances et les situations qui en découlent, on les arrangera de telle ou telle façon, en y mettant çà et là un peu de couleur, — et enfin le poète achèvera ce qui serait trop difficile pour nous. Peut-être devra-t-on chercher à idéaliser quelques parties isolées d'un fait en leur donnant un corps, — et il se trouvera que c'est un tableau, une œuvre plastique que ce groupe nous représente.

IV.

Éducation synthétique de la sympathie

18. Nous arrivons à l'*enseignement* qui doit servir à faire l'*éducation synthétique* de la *sympathie*, — et qui doit par conséquent *agrandir* et *remplir* le cœur, même là où il ne serait pas secondé par d'heureuses circonstances de famille, par d'heureuses amitiés d'enfance, peut-être même par une sympathie naturelle particulière entre l'élève et le maître. — Où trouve-t-on un semblable enseignement? Qui ne reconnaîtra que la méthode ordinaire des études semble viser à courber l'âme sous le poids de la masse, et à la refroidir par le sérieux de la science, ou même de l'art tant vanté, à nous éloigner des hommes, des hommes pris *en particulier*, des hommes *réels* et des groupes *particuliers* et *réels* qu'ils forment, parce que ceux-ci plaisent peu à notre *goût*, sont trop au-dessous de la *spéculation* et le plus souvent trop loin de l'*observation?* Et pourtant, notre plus grande gloire n'est-elle pas de travailler par *sympathie* pour eux, et ne sommes-nous pas, en tout cas, obligés de reconnaître, non peut-être sans un certain sentiment d'humiliation, que nous appartenons à leur espèce?

19. On a mis tout l'appareil *combinatif* de l'histoire, — cette série complexe de noms de divers pays qui suit le fil chronologique, — sur des tableaux, pour mieux l'imprimer dans la mémoire. On a cherché à tirer de l'étude des langues et de la science de l'antiquité, tout ce qui peut s'y trouver de bon pour exercer l'intelligence; on a présenté les anciens poètes comme les modèles de tout art. Tout cela est parfait! On a voulu enfin embrasser l'histoire de l'humanité comme un grand développement, comprenant toutes les idées qu'on a pu y faire entrer [1], — puis on a de

1 Cette critique s'adresse à Fichte.

nouveau détourné les regards de ce *spectacle;* et non sans raison, car, à vrai dire, considéré comme tel, ce tout n'est pas un tout, il n'est guère de nature à élever l'âme, et il est insuffisant. — Tout cela devait-il donc faire oublier que, là comme ailleurs, il est toujours et partout question d'hommes auxquels est due la *sympathie*, et à qui il ne faut donner que des spectateurs ayant cette *sympathie*, — et que c'est précisément chez ceux qui ne peuvent encore regarder avec nous dans l'avenir, parce qu'ils ne comprennent même pas encore le présent, — et pour lesquels, par conséquent, le passé est le vrai présent, — qu'on rencontre le plus naturellement cette *sympathie*? Le caractère *enfantin*, qui est en général le propre de tous les écrivains grecs de l'antiquité, a-t-il donc été impuissant à courber ce sentiment d'orgueilleuse érudition avec lequel on s'approchait d'eux, — ou plutôt, a-t-on été assez dénué de *sentiment personnel* pour ne pas remarquer qu'en vérité ils nous représentent une jeunesse telle que nous aurions dû en traverser une, et non un âge mûr auquel nous devrions aujourd'hui encore revenir?

20. Nous ne pouvons plus échapper à l'éducation faussée dont nous ressentons parfois si péniblement les effets. Nous sentons qu'il est resté en route quelque chose que nous devions conserver avec nous : c'est en vain que nous voudrions le retrouver au prix d'efforts humiliants. Mais rien ne nous empêche de faire commencer nos plus jeunes frères par le commencement, afin qu'ils puissent ensuite poursuivre leur chemin tout droit dans l'avenir, par leurs propres forces, sans emprunter d'échasses.

21. Mais pour faire avancer l'œuvre de leurs ancêtres, il faut qu'ils aient passé par là eux-mêmes, — il faut avant tout qu'ils aient reconnu de bonne heure ces ancêtres comme les leurs.

22. Alors nous ne serons pas embarrassés quant à l'*objet* de la *sympathie*. Reste à savoir si nous procèderons d'une manière *synthétique*, *élémentaire*.

23. Tout d'abord, on ne cherchera pas à supputer le nombre

des éléments de la *sympathie*, ni à les réunir de force par une méthode *synthétique* quelconque. Il faut pour cela que l'âme soit élevée à une certaine température, produite non pas de temps en temps par la chaleur momentanée d'une étincelle flamboyante, mais bien établie pour toujours par un élément qui développe constamment une très douce chaleur.

24. De plus, la *sympathie* se rapporte à des sentiments humains, le progrès de la *sympathie* qui se développe peu à peu de ses propres éléments est en rapport avec un certain progrès des sentiments humains; mais les sentiments sont subordonnés à l'état des hommes et progressent avec lui. Ceux que nous éprouvons au milieu de la société résultent de l'état compliqué de la politique et de la civilisation en Europe. Pour que la *sympathie* qui s'y attache puisse résulter de sentiments simples, purs, clairs, dont chacun se soit manifesté bien séparément dans la conscience, de telle sorte que l'être entier sache ce qu'il désire, — il faut que cette *sympathie* suive la marche successive des états humains jusqu'à l'état présent, en commençant par celui qui le premier s'est exprimé avec une pureté suffisante, et a pris assez d'extension, grâce à l'étendue des mouvements multiples de l'âme qui lui appartiennent. Car assurément, le passé ne nous a révélé qu'un petit nombre de ses états; il s'est exprimé encore bien plus rarement d'une façon aussi pure et aussi universelle que l'éducation devrait le désirer. C'est pour cela précisément que les documents dans lesquels il nous parle d'une voix vivante et vibrante sont d'un prix inestimable. Quant au reste, nous sommes obligés d'y suppléer par l'imagination.

25. Enfin, il est vrai, c'est dans le commerce des enfants entre eux que la *sympathie* pourrait se développer de la manière la plus simple et la plus continue. Mais ce commerce même se modifie suivant la part pour laquelle chacun y contribue, et qui varie avec les occupations et les vues de chacun : or, celles-ci dépendent évidemment, si on ne laisse pas les enfants grandir

dans la grossièreté, de la matière qu'on donne à travailler à leurs âmes. On ne peut nier que les relations des jeunes garçons et des adolescents entre eux ne diffèrent totalement suivant la direction qu'ils ont reçue. Si cette direction procède par bonds et par sauts, ils auront peine à la suivre, ils ne la suivront qu'à contre-cœur, se renfermeront dans leurs jeux et leurs occupations enfantines, et s'y affermiront mutuellement par les relations qu'ils entretiennent entre eux. Mais il faudra bien un jour ou l'autre qu'ils se produisent dans la société, dans le monde. Et alors, devra-t-on s'étonner que, là encore, ils se soutiennent solidairement, et que, venus comme au milieu d'étrangers pour lesquels ils n'ont aucune sympathie, ils persistent d'autant plus inflexiblement, toujours unis entre eux dans leur étroitesse de caractère? S'étonnera-t-on aussi que la société elle-même, en fin de compte, se trouve composée d'une masse imparfaitement amalgamée de petits groupes, dont chacun aime à s'amuser pour lui-même, et fasse servir à ce but, autant qu'il peut, ses rapports avec le tout?

26. Comme les choses se passent différemment chez une nation aux sentiments patriotiques! Là, les petits garçons de six ans vous feront des récits tirés des chroniques; les petits enfants vous parleront des grands, c'est-à-dire des héros de leur antiquité; ils se raconteront mutuellement des histoires, et remonteront ensemble le cours de l'histoire de leur pays. Ils auront hâte de devenir des hommes de leur nation, et ils le deviendront. — Les anciens savaient leur Homère par cœur, ils l'apprenaient étant encore enfants, et non à l'âge d'hommes. Il devint l'éducateur général de la jeunesse, et ses élèves ne lui font pas honte. Sans doute il ne put tout faire, et nous ne lui confierons pas non plus le soin de tout faire.

27. Imaginez-vous un patriotisme européen, avec les Grecs et les Romains pour ancêtres, et les dissensions n'étant plus que des restes malheureux de l'esprit de parti, qui doivent dispa-

raître avec lui. — Qu'est-ce qui peut donner à cette pensée une signification réelle ? — *L'instruction.*

28. Qu'on ne dise pas que nous autres Allemands, nous ne sommes que trop disposés à être cosmopolites. Trop peu patriotes, oui, hélas ! c'est vrai [1] ; mais ai-je donc ici pour tâche de concilier le patriotisme avec le cosmopolitisme ?

29. Tournons-nous du côté des anciens ! — Là, nous voyons une série de poètes, de philosophes, d'historiens, qui tous s'efforcent d'intéresser à la nature humaine des cœurs humains. L'épopée d'Homère, le dialogue de Platon, ne sont pas d'abord des œuvres d'art et des livres de sagesse : ils représentent avant tout des individus et des sentiments, et réclament tout d'abord pour les uns et les autres un bienveillant accueil. Tant pis pour nous si les étrangers qu'on nous recommande parlent grec ! Il nous devient par là plus difficile de leur faire bon accueil ; nous sommes obligés d'avoir recours au traducteur, ou d'apprendre nous-même peu à peu cette langue. Peu à peu ! Car cela ne se fait pas tout d'un coup, et encore moins tout de suite d'une façon complète. Ce qui nous importe pour le moment, c'est la pratique, d'autant plus que les traducteurs eux-mêmes ne parlent pas précisément un allemand des plus intelligibles. Plus tard, quand nous aurons des loisirs, nous tâcherons de pénétrer les finesses de la langue, et avec elles l'art même du poète ; pour le moment, ce sont deux choses qui restent également éloignées de nous. La fable doit seulement nous *amuser*, mais les

1. « Bien que je sois Allemand, — et les Allemands, quoi qu'ils en disent, n'ont pas de patrie, — j'estime et apprécie assez le patriotisme pour éprouver un profond respect devant celui d'un citoyen suisse. Je m'incline volontiers devant cette puissance souveraine qui ne laisse subsister entre le père et le fils d'autres relations que celles de concitoyens, qui impose à tous l'égalité et confond tout le monde dans un même rang, celui des défenseurs de la patrie... L'élévation de l'esprit qui se produit dans les luttes vraiment ardentes pour la défense de la patrie a pour l'éducation même du caractère infiniment plus de valeur que tout ce qu'on pourrait attendre des préceptes et de l'enseignement... » (*Deuxième rapport à M. de Steiger*).

personnages doivent nous *intéresser*. Cela suppose évidemment de la part du maître un certain talent philologique, car il faut précisément qu'il sache renfermer son enseignement grammatical dans le cadre le plus étroit possible, et que néanmoins, sans sortir de ces limites, il poursuive avec la plus rigoureuse logique l'œuvre commencée. Toutefois, ce talent ne doit pas prétendre à d'autre gloire que celle d'avoir rendu de bons services. Qu'Homère nous offre les formes les plus anciennes connues de langue grecque, que la construction soit chez lui extrêmement simple et facile, que le bénéfice qu'on en retire au point de vue de l'étude de l'antiquité soit décisif pour tous les progrès ultérieurs en littérature : ce sont là autant de remarques vraies, mais qui n'ont ici aucune valeur. Quand la difficulté serait double et le profit au point de vue de l'érudition moitié moindre, les raisons que nous avons données ci-dessus n'en subsisteraient pas moins dans toute leur incomparable force. Mais tout cela dépend de l'esprit avec lequel on les conçoit.

3o. Il y a trois choses à faire pour accomplir cette partie spéciale de la tâche pédagogique. D'abord il faut fixer le *choix* des auteurs : on mettra surtout à contribution Homère, Hérodote, Thucydide, Xénophon, Plutarque, Sophocle et Euripide, et enfin Platon ; on puisera dans les écrivains latins, qui devront s'ajouter à ceux-là dès qu'ils auront été préparés. En second lieu, on devra déterminer exactement la *méthode* qu'on entend suivre dans cet enseignement, et en troisième lieu il faudra se servir de certains livres auxiliaires pour introduire tout ce qui peut, sous forme de narration et de considérations, accompagner avec avantage cet enseignement. A cet égard, je rappellerai seulement, sans m'y arrêter, que dans Homère, ce n'est pas l'*Iliade*, un peu grossière à mon sens, qu'il convient de lire, mais bien toute l'*Odyssée*, à l'exception d'un seul passage assez long du huitième livre (où

on glissera légèrement d'ailleurs sur certaines expressions)[1]; on pourra lire d'assez bonne heure le *Philoctète* de Sophocle, les écrits historiques de Xénophon (à l'exception des *Mémorables*, ouvrage vraiment immoral, qui doit son crédit à la doctrine du bonheur); et parmi les œuvres de Platon, on pourra aborder, dès les dernières années de l'enfance, le traité *De la République*, en ayant soin de le faire précéder de quelques dialogues faciles. Ce dernier livre convient tout à fait au moment où s'éveille chez l'enfant l'intérêt pour la grande société humaine; mais à l'âge où les jeunes gens se vouent sérieusement à la politique, il devient aussi insuffisant que le serait Homère à un jeune homme au moment même où il rompt avec toutes les choses de l'enfance! Platon *philosophe* et Homère *poète* sont assurément réservés à l'âge mûr; mais ces auteurs ne méritent-

1. « L'*Iliade* renferme beaucoup de grossièretés qui ne doivent pas toucher l'imagination des enfants, notamment dans les personnages des dieux. Si ces derniers n'étaient pas, dans l'*Odyssée*, relégués à l'arrière-plan, cette seule raison suffirait pour faire renoncer à un tel plan. Quant à lire l'*Iliade* après l'*Odyssée*, comme on pourrait en avoir la tentation, le maître et l'élève étant alors familiarisés avec Homère, cela ne peut en général se justifier, pour des raisons pédagogiques. Il ne faut pas rester dans le monde homérique, mais avancer; il ne faut pas non plus trop tarder à commencer l'étude du latin, qui, loin d'être sacrifiée à celle du grec, doit au contraire être favorisée par cette dernière, si le maître s'y prend comme il convient. » *4e remarque sur le « Petit guide à l'usage des éducateurs pour la lecture de l'Odyssée », de Dissens*).

« Pour nous, l'étude d'Homère et des anciens poètes tragiques ne saurait être trop recommandée, car, loin d'être nuisibles, ils peuvent au contraire servir à nous former, parce que nous avons déjà été instruits auparavant dans une religion pure, et que la mythologie nous apparaît sous un jour tout différent; mais, chez tout penseur de l'antiquité, on sent et on remarque l'aspiration vers une Providence. Le destin est l'objet de leurs malédictions. Si nos poètes modernes pouvaient à la fois avoir l'imagination des Grecs et ne plus se croire obligés de reproduire l'idée de la fatalité! Il n'a manqué à Platon que d'achever ce qu'il avait commencé : mais il a traité l'idée de la Providence avec plus d'art et d'éclat que les modernes! Platon fut sans doute aussi grand poète que philosophe, mais à l'époque où son cercle d'idées philosophiques s'était développé, il jugea indigne de lui de composer des œuvres poétiques. » (*Aphorismes*, § 146).

ils pas d'être lus deux fois? Et l'éducateur de la jeunesse ne sera-t-il pas toujours maître de s'arrêter ou de passer outre là où bon lui semble?

31. En voilà assez sur l'*enseignement synthétique* en général! Il faudra le commencer de bonne heure, et on n'en saurait trouver la fin. Mais il servira à faire comprendre que les parents et les jeunes gens doivent reculer le terme des années d'éducation au-delà des limites actuellement adoptées, car ils ne voudront sans doute pas livrer au hasard, avant complète maturité, les fruits précieux de longs efforts. Pour la plupart des gens, ce serait précisément là une raison de ne pas commencer : mais il y en a d'autres qui recherchent la perfection partout où on peut l'atteindre.

---

32. Cependant, si l'éducateur est appelé trop tard, à moins qu'il ne trouve encore intacte une enfance attardée, ce qui est bien rare, il vaut mieux qu'il laisse les Grecs de côté et mette plutôt sa confiance dans l'*enseignement analytique*. Qu'il n'aille pas toutefois vouloir décomposer tout d'un coup en leurs parties les plus petites les grandes masses déjà accumulées; il devra au contraire, faire en sorte, au début, que la pensée se concentre tour à tour sur chaque groupe; puis, par des entretiens continus (dont l'occasion peut toujours aisément être fournie par des livres correspondant au *cercle d'idées* déjà existant et lus en commun), en palpant sans cesse, pour ainsi dire, toutes les parties de l'âme, pour en trouver les points sensibles, il fera en sorte que les différents groupes livrent tour à tour les parties qui les composent, de manière à avoir moins à corriger qu'à rendre l'homme conscient de ce qu'il possède. Puis, une fois que l'individu sera devenu pour lui-même un objet de considération, on verra quelle opinion il a de lui, quelle force il possède, où et comment on peut encore lui venir en aide d'une manière *synthétique*.

33. Quant à l'*enseignement* purement *descriptif*, nous devrons

demander pour toute règle, ainsi qu'il a été dit plus haut, l'enjouement et l'esprit d'observation chez le maître. Les principes développés dans le chapitre précédent devraient être appliqués, en les combinant, à l'*enseignement analytique* et à l'enseignement *synthétique*. On se rappellera que nous n'avons promis ici qu'une esquisse : il ne faut donc pas s'attendre à trouver dans le cadre étroit d'un tableau un système détaillé d'organisation de l'*enseignement* [1].

Second exposé

Esquisse, §§ 105-130.

34. La bonne marche de l'*enseignement* dépend à la fois du maître, de l'élève et de l'objet étudié. Si cet objet ne captive pas l'intérêt de l'élève, il en résulte des conséquences fâcheuses qui tournent dans un cercle vicieux. L'élève cherche à se dérober au travail, il reste muet ou donne de mauvaises réponses ; le maître insiste pour en avoir une bonne, l'enseignement cesse de marcher, la répugnance de l'élève augmente. Pour vaincre cette répugnance et cette paresse, le maître refuse complètement le secours qu'il pouvait donner, il oblige comme il peut l'élève à réfléchir, à travailler par lui-même, à se préparer à apprendre par cœur, à faire dans des devoirs écrits l'application des choses mal apprises, etc. La leçon proprement dite cesse, ou tout au moins n'a plus de suite ; alors manque le vrai exemple que le maître aurait dû donner : l'exemple qui consiste à se concentrer dans l'objet étudié par la lecture, la méditation et les exercices écrits. Et pourtant cet exemple de la façon dont on doit concevoir un sujet, l'exposer, le relier aux sujets analogues, est précisément le procédé le plus efficace d'un bon *enseignement*. Le maître doit le donner, l'élève

1. C'est ici que se trouvent les tableaux mentionnés dans la note de la page 159.

doit l'imiter de son mieux, et le maître à son tour doit l'y aider par son action.

35. La marche de l'*enseignement* est *synthétique* ou *analytique*. On peut en général appeler *synthétique* tout enseignement dans lequel le maître détermine lui-même directement la combinaison des éléments de ce qu'il doit enseigner, — et *analytique*, au contraire, celui où l'élève exprime d'abord ses pensées, et où ces pensées, prises telles qu'elles sont à ce moment, sont expliquées, rectifiées et complétées sous la direction du maître. Mais il y a encore bien des choses à préciser et à distinguer plus exactement. Il y a des *analyses* des faits fournis par l'*expérience*, comme il y a des *analyses* des choses apprises, et enfin des opinions. Il y a une *synthèse* qui imite l'*expérience*, une autre qui consiste à prendre à dessein des éléments d'abord présentés isolément pour en composer un tout. De là encore maintes distinctions nécessaires, suivant les différences qu'offrent les objets.

36. L'*expérience* de l'élève étant la base de l'*enseignement*, nous mettrons en tête la synthèse qui imite l'*expérience* et nous l'appellerons : *enseignement purement descriptif*. Par contre, nous n'appellerons *synthétique* que l'*enseignement* dans lequel la combinaison ressort clairement d'éléments qui existent auparavant isolés.

I a

Enseignement purement descriptif

La forme *purement descriptive* de l'*enseignement* est sans doute limitée dans la pratique ; pourtant elle a des effets si excellents qu'elle mérite de la part du maître une attention particulière, et, ce qui est l'essentiel, une pratique attentive. C'est celui qui aura su s'en rendre maître qui captivera le plus sûrement l'intérêt des élèves.

On demande ordinairement aux élèves de s'exercer aux

narrations et aux descriptions ; mais il ne faut pas oublier qu'ici c'est avant tout l'exemple du maître qui doit précéder. Sans doute, les narrations et les descriptions imprimées abondent ; mais la lecture n'agit pas comme la parole. *Viva vox docet.* On ne peut même pas attendre de jeunes enfants, en général, autant de pratique et de persévérance dans la lecture qu'il serait nécessaire ; ou bien même, lorsqu'ils lisent tout-à-fait couramment, ils lisent trop vite, sont trop pressés d'arriver à la fin, ou bien s'arrêtent où il ne faut pas et perdent le fil de l'histoire. Il n'y a guère que les élèves très exercés qu'on puisse faire lire à haute voix. L'exposition libre faite par le maître est bien plus sûre, mais il importe qu'elle soit libre, pour agir sans obstable.

37. Il faut pour cela que le maître possède avant tout un talent de parole bien cultivé. Beaucoup de maîtres doivent se mettre en garde contre certains défauts, tels que : locutions habituelles, mots de remplissage, fautes de prononciation, arrêts remplis par certains sons qui ne sont d'aucune langue, périodes coupées, parenthèses lourdes, etc.

Il faut encore que le maître choisisse des termes qui soient non-seulement appropriés à l'objet, mais encore compréhensibles pour les élèves, et qu'il emploie des expressions en rapport avec leur degré de culture.

Enfin le maître devra apprendre lui-même exactement par cœur, et dans les commencements presque mot à mot : tout au moins devra-t-il se préparer comme s'il parlait devant ses élèves : plus tard il apprendra par cœur les choses qu'il doit dire, ainsi que les tournures qu'il doit employer, afin de n'avoir pas besoin de jeter un coup d'œil dans des livres ou des notes. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

38. L'*exposition* doit être faite de telle manière que l'élève croie entendre et voir directement et comme une chose présente, ce qu'on lui raconte et ce qu'on lui décrit. C'est

pourquoi il doit réellement avoir beaucoup vu et entendu, et ceci nous rappelle que, dans le cas où son cercle d'expérience serait trop étroit, on a d'abord dû l'étendre en le conduisant en différents endroits et en lui montrant tels et tels objets. D'ailleurs cette forme d'enseignement ne convient qu'aux objets qui peuvent être vus ou entendus; il faut la faciliter par tous les moyens que fournissent les images.

Lorsque cet enseignement réussit, on remarque que les élèves, en répétant, reproduisent non seulement les choses essentielles données par le maître, mais encore en grande partie les expressions dont il s'était servi, — et qu'ils ont ainsi retenu plus exactement qu'on ne désirait. En outre, lorsque le maître sait bien raconter et décrire, l'attachement personnel des enfants pour lui grandit en proportion, et il les trouve plus dociles lorsqu'il s'agit de discipline.

II a

Enseignement analytique

39. Si les descriptions habiles ont pour résultat d'étendre, pour ainsi dire, le cercle d'*expérience* de l'enfant, l'*analyse* de son côté vient rendre cette *expérience* plus instructive. Car, abandonnée à elle seule, l'*expérience* n'est pas un maître capable de donner un enseignement régulier. Elle ne suit pas la loi qui prescrit d'aller progressivement du simple au composé, mais elle présente au contraire des masses de choses et de faits dont la conception ne peut souvent se faire que d'une manière confuse. Comme elle donne les choses combinées avant de donner les éléments isolés, c'est à l'*enseignement* qu'incombe la tâche de remettre les choses ainsi interverties dans l'ordre véritable de la vie. L'*expérience* réalise bien, sans doute, l'association des choses qu'elle présente, mais si l'on veut faire

entrer cette association déjà existante dans le travail des leçons, — comme cela doit se faire, — il faut que les notions de l'*expérience* et les notions acquises par l'étude s'accordent les unes avec les autres : pour cela il est nécessaire de donner aux choses fournies par l'*expérience*, au moyen du langage, la *clarté* qui leur manque et la désignation qui leur convient.

40. Parlons d'abord de *l'enseignement analytique* pour le premier âge. Pour comprendre l'importance de cet enseignement, il faut considérer la nature de l'*expérience* des enfants. Sans doute ils sont habitués à regarder autour d'eux, mais ce sont les impressions les plus fortes qui dominent, et tout ce qui se meut les attire infiniment plus que ce qui est immobile. Ils brisent et détruisent sans se soucier du lien particulier qui unit les parties principales d'un tout. Bien qu'ils ne cessent de demander : *Pourquoi? Dans quel but?* ils se servent d'un objet quelconque, sans avoir égard à son but particulier, pourvu qu'il satisfasse leur caprice de l'instant. Ils voient clairement, mais ils observent rarement ; la vraie nature des choses ne les empêche pas de jouer avec n'importe quoi suivant leur imagination, et d'attribuer toute valeur à tout objet. Ils reçoivent des impressions d'ensemble de choses semblables, mais ils ne distinguent pas les conceptions : l'abstrait n'entre pas de lui-même dans leurs pensées.

Il s'en faut cependant que ces remarques et d'autres analogues s'appliquent à tous : il y a, au contraire, de grandes différences entre les individus. Or, l'originalité même d'un enfant est le point de départ de la tendance exclusive qu'il pourra montrer.

41. La première conséquence qui en découle, c'est que, dans une école destinée à recevoir beaucoup d'enfants, il faut s'attacher à les rendre plus semblables entre eux ; et pour y arriver, on devra soumettre la provision de notions d'*expérience* qu'ils apportent avec eux à un complet remaniement. Mais, en faisant cela, on ne doit pas seulement avoir en vue d'établir une parité parfaite entre les enfants, si désirable qu'elle soit d'ailleurs. Il

faut aussi faire en sorte que l'*enseignement* tout entier s'enchaîne pour chacun d'eux avec la masse des notions qu'il possède: un tel enchaînement, dont il a souvent été question plus haut, exige qu'on ne laisse pas ces masses dans l'état rudimentaire où elles se trouvent. C'est une vérité que les pédagogues vraiment penseurs ont proclamée depuis longtemps, tandis que ceux dont le zèle ne voit que l'*instruction* pour elle-même ne cessent de la méconnaître.

Niemeyer, dans son ouvrage universellement répandu [1], commence la section qui traite des règles particulières de l'enseignement par un chapitre intitulé : *Des premiers moyens que l'enseignement doit employer pour éveiller l'attention et la réflexion, ou des exercices d'intelligence.* Ces exercices d'intelligence ne sont rien autre chose que le premier *enseignement analytique.* Voici ce qu'il dit : « Dès qu'on trouve que l'âge, la santé et les forces des enfants permettent d'établir un enseignement particulier, lié à un temps fixe, il faudrait choisir comme première leçon, — laquelle pourrait, bien qu'avec des modifications très variées, se continuer jusqu'à la neuvième ou dixième année, et même encore plus tard, — celle qui est indiquée dans le titre du chapitre. Cette leçon ne peut précisément avoir un titre court : c'est peut-être pour cela *qu'on la chercherait en vain dans la plupart des plans d'études des écoles ou de l'enseignement privé.* C'est un des services immortels qu'a rendus le vénérable chanoine de Rochow [2], d'avoir attiré l'attention sur ce point même dans les écoles populaires.»

Pestalozzi, dans son *Livre des Mères*, a suivi la même voie; mais il a eu le tort de s'en tenir à un seul objet. Ce genre d'exercice est souvent indiqué chez lui d'une façon plus précise encore que chez Niemeyer.

1. Voir pp. 30 et 161.

2. Voir sur le philanthropiniste Rochow notre étude : *La Réforme de l'Éducation en Allemagne au XVIIIe siècle*, pp. 420-432.

42. Il importe de rapprocher d'abord d'une commune mesure les conceptions des choses environnantes, pour lesquelles ce sont les plus fortes impressions qui l'emportent (§ 40). On obtiendra ce résultat en les faisant reproduire d'une façon uniforme.

Voici ce que dit Niemeyer à cet égard : « Tout en causant avec les enfants, on partira des objets qui agissent directement sur leurs sens, et on leur fera donner, en les montrant, les noms de ces objets. Puis on passera aux objets absents, mais qu'ils ont déjà vus ou sentis, et on exercera à la fois leur imagination et leur langage en les obligeant à énumérer ceux dont ils se souviennent. La matière de ces exercices sera fournie par tous les objets contenus dans la pièce où l'on se trouve, toutes les parties visibles du corps humain, tous les objets d'alimentation, les parties du vêtement, les choses qui constituent le confortable, les choses de la campagne, du jardin, de la ferme, les animaux, lss plantes, autant que les enfants peuvent les connaître. »

43. Les degrés suivants consistent à montrer les parties principales qui composent un tout, la position respective de ces parties, leur relation, leur mobilité, quand celle-ci peut se démontrer sans qu'il y ait détérioration. On peut déjà rattacher à ces indications les notions les plus élémentaires sur l'usage de ces objets, rappeler aussi comment il faut éviter de les employer pour ne pas les endommager, et comment, au contraire, on doit les ménager et les conserver. C'est le moment de parler également de la quantité, du nombre, des dimensions, de la forme, du poids des objets, et de les comparer.

Tout cela ne suffit pas encore pour élever les conceptions au niveau de la *clarté* et préparer la voie aux futures opérations abstraites de la pensée. Les dénominations qualificatives qui conviennent aux objets doivent être d'abord tirées des objets eux-mêmes, par la recherche de leurs caractères particuliers; puis inversement il faut, ces dénominations étant établies,

grouper les objets suivant qu'ils peuvent se ranger sous ces différentes épithètes. (Cette distinction essentielle pour la préparation à l'abstraction se trouve déjà chez Pestalozzi.) Dans cet exercice, la comparaison, la distinction, parfois aussi l'observation plus exacte se présenteront d'elles-mêmes ; on rectifiera les notions indûment acquises par une imagination trop libre, en remontant toujours à l'*expérience* comme à la source des vraies connaissances.

44. Ce qui reste encore maintenant de plus important à faire, c'est d'embrasser une assez longue période de temps, dans laquelle on puisse faire rentrer les choses avec leur origine artificielle et naturelle. C'est par là qu'on acquiert en particulier les connaissances préalables qui, d'une part, se rattachent aux éléments les plus faciles de la technologie, et, d'autre part, touchent aux relations entre les hommes, — et qui, plus tard, fourniront des points de rattachement pour l'*histoire naturelle* et la *géographie*. Mais c'est aussi le moment de préparer le terrain pour l'*histoire*, en parlant (quoique sans précision rigoureuse) des temps où l'on n'avait pas encore les ustensiles et les instruments de nos jours, où l'on ne connaissait pas encore les arts de notre époque et où l'on ne possédait pas les matériaux qui nous viennent des pays lointains.

45. Si l'on n'a pas indiqué pour l'*enseignement analytique* des heures déterminées, il n'en faut pas conclure qu'il fasse complètement défaut : car il peut se combiner avec bien d'autres exercices, notamment, le plus souvent, avec l'explication des écrits enfantins, qui fait l'objet des premières leçons d'allemand. Mais ce qu'on considère comme objet accessoire court grand risque d'être traité avec négligence ou tout au moins d'une façon insuffisante.

Toutefois, on ne saurait méconnaître que, dans les écoles, il est difficile de prescrire des heures spéciales pour l'*enseignement analytique*, parce que la rapidité ou la lenteur de sa

marche dépend en grande partie de la provision d'idées que les élèves apportent avec eux, et de leur bonne volonté à s'exprimer. Sans doute, Niemeyer dit bien expressément, dans l'ouvrage déjà cité : « Dans ces exercices, les enfants ne savent pas ce que c'est que l'ennui, » mais il ajoute aussitôt : « Toutefois, ils peuvent facilement prendre de mauvaises habitudes si l'on passe trop vite d'un objet à un autre. » Cet inconvénient ou d'autres analogues peuvent se produire dans les écoles pour d'autres leçons, dans lesquelles les matières sont présentées en abondance et où l'on épargne aux élèves la peine de les trouver eux-mêmes à l'aide de leurs propres réminiscences. C'est pourquoi on fera toujours bien de répartir les premiers essais dans un petit nombre d'heures ou de semaines, qui puissent facilement s'intercaler dans les leçons d'allemand.

Cette difficulté disparaît dans l'enseignement privé, fait par des précepteurs ; là, en effet, on peut observer à satiété la provision d'idées que possèdent les élèves, et établir d'après ces observations un plan du premier *enseignement analytique*.

46. Plus tard, *l'enseignement analytique* revient sous d'autres formes, qui sont notamment : la *répétition* et la *correction* des devoirs écrits. Les choses que le maître a déjà exposées, et dont il avait déjà fourni les indications nécessaires, il s'attend à les retrouver répétées dans les leçons et les devoirs de ses élèves ; et elles sont alors analysées et rectifiées si cela est nécessaire.

Mais, dans la *répétition*, il peut facilement se produire une confusion fâcheuse au point de vue pédagogique, et qui ait pour conséquence les inconvénients signalés plus haut (§ 34) : c'est la confusion entre la *répétition* et l'*examen*. Considérées en elles-mêmes, ces deux choses sont absolument différentes l'une de l'autre. Si le maître était sûr de la complète attention de l'élève et aussi sûr en même temps d'être compris, il expo-

serait une seconde fois, pour le faire mieux retenir, ce qu'il a déjà exposé, sans que l'élève eût à intervenir. Il n'y aurait alors dans ce procédé rien de l'*enseignement analytique*, ni rien qui ressemblât à un *examen*. Mais, dans la plupart des cas on exige des élèves qu'ils répètent tout ce qu'ils ont retenu, et on a ainsi presque l'air d'attendre d'eux qu'ils aient retenu tout ce qu'on leur a enseigné; prétention qui, prise à la lettre, n'existe même pas dans l'*examen*. L'examinateur veut constater le niveau des connaissances telles qu'elles sont à ce moment-là; la *répétition*, au contraire, a pour but de fortifier et de rectifier le savoir acquis. L'*examen* peut avoir pour conséquence l'éloge ou le blâme; la *répétition* exclut également l'un et l'autre.

La *répétition* et les exercices analogues prenant la plus grande partie du temps consacré aux études, il importe d'en parler plus longuement.

47. Lorsque plusieurs idées sont données d'une façon répétée, elles gagnent non seulement en force, mais l'obstacle qu'elles se font entre elles, lorsqu'elles sont de nature contraire, s'oppose moins à leur *association* au moment de la *répétition* qu'au moment de la première conception. Non seulement cette association s'étend, mais encore elle devient plus égale, c'est-à-dire que les notions plus faibles se conservent mieux auprès des plus fortes. De plus, lorsqu'on donne d'une façon répétée une série d'idées successives, celles qui, suivant l'ordre, viennent les premières, influent déjà par la *répétition* sur les suivantes, avant même que celles-ci aient été données; et cela d'autant plus que la répétition se sera renouvelée un plus grand nombre de fois : ainsi s'explique l'accroissement de rapidité qui se manifeste au fur et à mesure que la force de l'élève augmente. Mais cette marche psychique peut facilement être troublée par des idées étrangères.

Supposons maintenant que le maître ait fait un exposé bien approprié, qui n'ait pas duré plus longtemps qu'il ne convient pour les élèves, peut-être quelques minutes seule-

ment. Il pourrait répéter lui-même, mais pour que les élèves ne se laissent pas distraire par d'autres pensées, il les invite à répéter. S'ils échouent dans cet essai, il est temps de leur venir en aide, c'est-à-dire de répéter soi-même. Mais il arrive très-souvent qu'ils ont retenu certaines choses et qu'ils en ont oublié d'autres ; alors il importe de venir en aide à celles de leurs idées qui tendent à se produire d'elles-mêmes, et non de les troubler ; il ne faut donc intervenir ni plus ni moins, ni plus vite ni plus lentement qu'il n'est nécessaire pour que la marche de leurs idées se rapproche autant que possible, de l'allure que doit avoir l'exposé fait par le maître. Si ce but est manqué, la *répétition* des choses enseignées n'est pas assez efficace pour produire l'*association* et la perfection désirées, et on peut ainsi répéter nombre de fois sans succès; alors la lassitude survient, et il se forme une fausse *association*, qui est fort à redouter. Quand les élèves sont inappliqués, il faut avancer lentement ; si c'est l'intérêt qui fait défaut, on ne réussira pas à les faire avancer comme il convient. Enfin, si le maître se montre inhabile dans la *répétition*, on voit, au bout de quelque temps, aux réponses mêmes des élèves, qui ont un caractère fragmentaire, que le cours de leurs idées n'a pas pris une bonne direction.

48. Nous avons supposé une exposition appropriée du professeur, qui puisse servir comme exemple (§ 34). Il se peut que la qualité de cette exposition réside déjà dans les mots; alors l'élève devra, en répétant, suivre de près les mots (non toutefois d'une façon minutieuse et pédantesque). Mais il arrive très souvent aussi que le mérite essentiel de l'exposé réside dans la suite des idées; il faut alors les faire alterner avec les mots, et permettre au début que les élèves, en répétant, témoignent par leur langage, bien qu'il soit moins approprié, qu'il ont compris. Cependant il importe de toujours observer la suite des idées, qui doit être reproduite autant que possible dans sa forme logique par la *répétition*.

49. Il n'en est pas de même lorsque des parties entières d'un enseignement donné avec succès doivent être répétées plus tard. Tandis qu'auparavant les notions isolées étaient, pour plus de *clarté*, tenues à distance les unes des autres [1], et qu'on prenait soin également de les *associer* de différentes manières, — soit par des entretiens, soit à l'occasion par des allusions faites au cours d'autres leçons, soit encore par l'expérience même, d'après le § 39, — maintenant au contraire, la *répétition* a d'abord pour but de condenser les choses espacées, puis de les ordonner *systématiquement* ; et cela, dans bien des cas, autant pour enseigner d'une façon plus complète que pour rattacher les choses difficiles aux choses faciles. Ici le maître doit modifier son exposition, qui vise à un degré supérieur. Le plus souvent aussi, il faudra, à ce degré supérieur, recourir encore à des *répétitions* qui se feront immédiatement après l'*exposition*, ou même dans la leçon suivante.

50. Pour ce degré de l'*enseignement* qui modifie, en la condensant et en y faisant entrer de nouveaux éléments, l'état antérieur de la matière enseignée, il faut se demander quelle est la forme de combinaison qui convient en propre aux objets enseignés et à leur application, — et aussi quel ordre et quel enchaînement il convient, en conséquence, de donner aux notions de l'élève. Ceci est d'ailleurs bien plus l'affaire de la *répétition* que de l'*exposition*, car cette dernière ne peut, parmi plusieurs ordres donnés, en suivre qu'un chaque fois, et elle devient déjà *répétition* dès qu'elle veut recourir aux autres comme supplément.

En histoire naturelle, par exemple, il y a différentes classifications ; en histoire, le synchronisme vient se croiser avec l'ethnographie, et l'histoire de la civilisation à son tour réclame d'autres combinaisons ; en géographie, il faut partir de chaque

1. Voir page 139, § 14.

ville remarquable pour s'orienter dans toutes les directions, mais, d'autre part, les villes situées au bord des fleuves appellent l'attention sur les bassins et les systèmes de montagnes : en mathématiques, chaque théorème doit être tout prêt quand on en a besoin dans l'application, mais il a aussi sa place marquée en vertu de sa démonstration. De même on doit toujours avoir les règles grammaticales à sa disposition, mais il est absolument nécessaire aussi que l'élève soit parfaitement familiarisé avec sa grammaire et que pour chaque chose qu'il veut chercher, il sache à quelle place elle se trouve.

Le maître qui saura adroitement, par la *répétition*, satisfaire aux exigences de cette variété de combinaisons, n'est pas toujours celui qui sait le mieux faire ressortir dans un exposé *systématique* les idées essentielles et y rattacher les choses qui en dépendent.

51. Pour inciter les élèves à la *répétition*, il faut en général partir de points qui leur soient familiers. Il faut aussi tenir compte de la marche de leurs idées : le maître, en répétant, ne doit pas s'en tenir à un plan immuable. Les rectifications jugées nécessaires demandent qu'on s'y arrête : il faut qu'elles fournissent souvent un nouveau point de rattachement, qui serve à s'orienter de nouveau. Quelquefois il faut laisser les élèves libres d'indiquer eux-mêmes ce qu'ils croient le plus nécessaire de répéter. Ils assument ainsi une sorte de responsabilité pour le reste, et se trouvent d'autant plus engagés à apprendre dans la suite ce qui leur manque.

52. La *correction* des devoirs écrits rentre également dans l'*enseignement analytique* : mais ici, la peine est plus grande que le profit, lorsqu'on exige trop tôt ces devoirs des enfants. En écrivant, l'élève condense ses idées propres, et par là il se gâte, s'il vient à se tromper : alors il ne peut plus se débarrasser de ses fautes. Il faut bien se garder d'attendre de son attention pendant la correction orale et la lecture du devoir corrigé

plus qu'elle ne peut donner en réalité. S'il a fait beaucoup de fautes, s'il les a accumulées en foule, ces fautes deviennent alors toutes indifférentes ; elles sont une cause d'humiliation, mais aussi de découragement. C'est pourquoi, lorsque l'écolier est faible, il ne faut donner que des devoirs très courts, et plutôt n'en pas donner du tout tant qu'on peut avancer avec plus de sûreté par d'autres genres d'exercices. Le maître qui donne des devoirs à faire à la maison pour s'épargner du travail à l'école, se trompe absolument : cette peine qu'il a voulu éviter lui deviendra bientôt d'autant plus amère.

Il y en a qui croient préférable de donner, au lieu de devoirs courts, des devoirs extrêmement faciles, et qui, pour augmenter cette facilité, prennent soin de tout tracer à l'avance avec la plus parfaite exactitude : c'est encore là une erreur. S'il est utile de faire écrire, c'est dans le but de fournir à l'élève l'occasion d'essayer ce qu'il peut faire sans le maître. Lorsqu'il tente cet essai, le maître ne doit pas le contrarier par toutes sortes de prescriptions ; et si l'essai ne marche pas, cela prouve qu'il est prématuré : il faut alors attendre, ou bien abréger le devoir, dût-il se réduire à trois lignes seulement. Car trois lignes de travail personnel valent mieux que trois pages de travail fait d'après certaines prescriptions. Les illusions qu'on se prépare par cette habitude de tenir l'enfant à la lisière peuvent durer des années, avant qu'on ait pu obtenir la juste mesure de ce que peut réellement faire l'élève.

53. Il en est tout autrement lorsque, avant de faire écrire le devoir, on a facilité à l'élève le développement de ses idées en lui venant en aide oralement.

C'est surtout à l'âge de l'adolescence que ce genre d'analyse a de l'importance ; mais il importe que l'élève exprime sincèrement son opinion. Cette condition étant remplie, on choisit un sujet d'entretien, dans lequel le maître devra d'autant mieux se tenir en garde contre les contradictions trop vives, qu'il importe

davantage d'obtenir quelque chose de l'élève ; autre chose est de corriger un manque de modestie trop prononcé.

Les sujets choisis par les élèves eux-mêmes sont infiniment préférables aux sujets imposés, seulement on ne peut guère les attendre de la plupart d'entre eux. Mais lorsqu'il s'en présente, on peut trouver dans leur choix, et plus encore dans la façon dont ils sont traités, des indications qui permettent de connaître les opinions qui ont cours parmi les élèves, et les impressions produites sur eux d'une façon constante, non seulement par l'école, mais encore par l'*expérience* et le *commerce des hommes*. La personnalité de celui qui écrit peut se manifester d'une façon encore bien plus nette. Pour la découvrir, il faut que le maître y soit préparé, quand même il lui serait plus agréable de voir dans ses élèves un reflet de lui-même. Cela ne servirait à rien qu'il voulût par ses corrections faire pénétrer ses propres opinions dans les devoirs de ses élèves. En effet, la forme de l'*exposition* peut se corriger ; mais pour rectifier les opinions, il faut attendre d'autres occasions, en admettant même qu'on puisse y réussir.

III a

Enseignement synthétique

54. Pour l'*enseignement synthétique* proprement dit (§ 36), nous supposons que l'*enseignement purement descriptif* et l'*enseignement analytique* viennent le seconder là où il convient dans tout le cours des études. Sinon, le succès serait douteux, surtout en ce qui concerne la fusion qui doit s'opérer entre les choses apprises et celles qui se présentent au cours de la vie. L'*enseignement synthétique* doit présenter beaucoup de choses nouvelles et étrangères : ici l'attrait général du nouveau doit concourir avec l'assiduité habituelle et l'intérêt particulier de chaque objet d'étude.

En ce moment où on parle tant des affaires non seulement de l'Italie, mais aussi de la Grèce et de l'Orient, et avec l'expansion actuelle des connaissances naturelles, il est inévitable qu'il vienne à l'oreille même des plus jeunes enfants maintes et maintes choses capables de prévenir cette indifférence ou cette répugnance qui, il n'y a encore qu'un demi-siècle, faisait considérer les connaissances scolaires comme quelque chose d'étranger à la vie. Aujourd'hui il n'est pas difficile de diriger l'attention vers des contrées éloignées ou des époques antérieures : c'est surtout facile quand on se trouve à proximité de collections de curiosités et d'antiquités. Toutefois, un tel attrait ne tiendrait pas longtemps contre les efforts que réclame l'étude, si l'on ne veillait à répandre l'idée de la nécessité d'apprendre. C'est là qu'interviennent les exigences légales des écoles et en particulier des gymnases. Les familles exercent leur influence sur l'application de la jeunesse; avec un bon *gouvernement* des enfants et une bonne *culture morale*, on obtient aisément d'eux la bonne volonté pour l'étude. Il n'est pas aussi facile d'obtenir des efforts ayant un but purement scientifique, et dont la portée dépasse la limite des examens : ceci nous ramène à *l'intérêt multiple* [1]. Si l'*intérêt* n'était pas déjà le but de l'*enseignement*, il faudrait le considérer comme l'unique moyen de donner à ses résultats quelque durée.

Or, l'*intérêt* dépend, à vrai dire, d'une part, de l'aptitude naturelle, qu'on ne peut créer, mais d'autre part aussi des objets qui se présentent.

55. *L'enseignement synthétique* doit présenter des objets qui puissent offrir un intérêt durable et étendant de lui-même ses ramifications loin autour de lui. Ce qui ne donne qu'un plaisir de courte durée, un amusement facile, est de peu d'importance, et

1. Pages 123 et suiv.

ne peut servir à déterminer un plan d'enseignement. Ce qui est isolé et ne donne pas une occupation durable, mérite d'autant moins d'être recommandé qu'on est moins en état de décider quelle est, parmi les différentes catégories d'intérêt [1], celle qui attirera surtout les individus. Par contre, il faut accorder la préférence aux objets qui plaisent à l'âme de plusieurs manières, et qui peuvent exciter chaque individu à sa façon. Il faut réserver pour ces objets assez de temps pour pouvoir y consacrer une assiduité de quelque durée; alors on peut espérer qu'ils pénètreront d'une façon quelconque, et on verra quelle sorte d'*intérêt* ils ont excité chez tel ou tel individu. Mais là où le cours de l'occupation, au contraire, est bientôt arrêté, il est douteux qu'elle exerce une action quelconque, et à plus forte raison qu'il en reste une impression durable.

56. Une fois qu'un sujet a été choisi, il faut évidemment qu'il soit traité conformément à sa nature, afin d'être à la portée des élèves. Dans les différentes phases du travail que cela exige, il faut faire prévaloir la règle d'après laquelle le facile doit venir avant le difficile, et surtout les choses qui sont de nature à faciliter le travail avant celles que l'élève ne peut saisir avec sûreté sans notions préliminaires. Mais vouloir exiger en ceci une extrême exactitude, c'est souvent faire disparaître l'*intérêt*. La perfection des notions préliminaires vient tard, et non sans fatigue. Le maître doit s'estimer heureux si elle est arrivée à un point tel qu'il puisse la compléter par son intervention, au moment de l'application et sans occasionner de perturbation grave. En aplanissant le chemin de telle façon qu'aucun saut ne soit plus nécessaire [2], on adoucit la tâche du maître, mais non celle des élèves. La jeunesse aime à grimper et à sauter, elle ne suit pas volontiers le sentier tout à fait uni. Mais elle a peur dans l'obscurité :

1. Page 123 et suiv.
2. Page 147, § 15.

il lui faut de la clarté ; en d'autres termes, il faut dérouler sous ses yeux l'objet enseigné de telle façon qu'en avançant, elle sente qu'elle gagne du terrain et s'approche des points dont elle était éloignée.

57. En ce qui concerne la suite des objets, il faut distinguer d'abord entre les notions préliminaires et les connaissances complètes. On sait que ce n'est qu'après un long usage que les connaissances déjà acquises d'une façon complète se fixent au point de ne plus pouvoir s'oublier. C'est pourquoi elles doivent constamment être appliquées, dès qu'elles sont en état de l'être. Par contre, les notions purement préliminaires qui ont fatigué l'esprit avant de devenir courantes peuvent être oubliées. Il en reste assez pour faciliter plus tard une étude qu'on voudrait renouveler [1]. Aussi n'est-ce pas sur de telles notions, mais bien sur les connaissances complètes qu'on peut se fonder pour établir l'ordre dans lequel doivent être enseignés les objets. Pour les notions préliminaires indispensables, — de grammaire, d'arithmétique, de géométrie, — on fera bien d'en présenter les premiers éléments et les plus faciles longtemps avant toute application, en se bornant à montrer les objets isolés jusqu'à ce que l'élève en ait une conception claire [2], puis en les réunissant tour à tour par l'*association*, et autant que possible sans fatiguer. Quand même les premiers essais d'exercices de mémoire réussiraient, il est pourtant plus sûr de ne pas y compter, et il vaut mieux au contraire les laisser de côté pendant quelque temps. Plus tard on reprendra à partir du commencement, sans exiger que la mémoire retienne quelque chose ; mais on pourra augmenter un peu la proportion de matière enseignée et, dès ce moment, faire apercevoir le lien qui existe dans les objets isolés. Plus la conception sera pénible, plus il faudra avancer avec pré-

1. Pages 130, § 33, et 152, § 22.
2. Page 113, §§ 14 et 15.

caution. Lorsque le moment d'utiliser ces premières notions sera venu, il faudra exiger des élèves une rigoureuse application, mais en ne leur imposant que des tâches modérées, et en évitant de pousser les exigences à l'exagération par une dure sévérité. Il n'est pas donné à tous de pouvoir tout faire! Le succès ne vient parfois que plus tard, et à la condition qu'on n'ait pas tout gâté dans les premières années.

58. De plus, à chaque degré nouveau franchi par l'*enseignement*, correspond une certaine aptitude à l'*attention aperceptive* [1], dont il faut soigneusement tenir compte. Car il faut profiter de ce qui peut se faire aisément, afin de faciliter indirectement ce qui autrement serait difficile et demanderait beaucoup de temps.

Pour cela, on peut procéder de deux manières différentes, suivant qu'on *intercale* de nouvelles notions parmi celles qui existent, ou qu'on *continue* l'enseignement commencé; cette distinction correspond à celle des *idées spontanées* et des *idées provoquées* [2]. Il est plus facile d'*intercaler* des notions entre des points connus que d'en ajouter à la suite, lorsque la série qui doit faire suite ne se rattache aux notions antérieures que par son point de départ. Mais le procédé le plus facile, c'est celui qui consiste à *intercaler* les notions nouvelles parmi les *idées spontanées*, — c'est-à-dire entre celles qui naissent d'elles-même chez l'élève lorsqu'on le place dans un certain *cercle d'idées*. Le plus difficile et aussi le moins sûr, c'est de *continuer* un enseignement dont il faut d'abord éveiller l'idée par un pénible effort de mémoire. Entre ces deux manières, il y a un moyen terme qui consiste d'une part à *intercaler* les notions parmi plusieurs *idées provoquées*, de l'autre à les *ajouter* à la suite en les rattachant aux *idées spontanées*. Il

1. Page 116, § 18.
2. Page 112, § 12.

va sans dire qu'en cela encore il peut y avoir bien des degrés.

Le maître qui connaît bien ses élèves pourra utiliser ces différences de bien des manières : nous nous bornerons à donner ici les indications les plus générales.

En tenant compte comme il convient, pour les matières *réales* et pour les mathématiques, des avantages qu'elles offrent au point de vue de la facilité plus grande du rattachement aux notions acquises [1], on peut alors compter sur les *idées spontanées :* il importera dans ce cas d'établir quelques points principaux qui permettent d'y intercaler plus tard d'autres notions.

La difficulté est plus grande pour les langues. Sans doute, les progrès en allemand se font par l'*aperception* de ce que l'enfant s'est approprié au début comme sa propre langue maternelle, et par l'*intercalation* de nouvelles notions parmi les anciennes. Mais pour les langues étrangères qui ne se combinent d'abord que peu à peu avec la langue maternelle, ces deux procédés ne sont possibles que lorsque l'enfant est arrivé à en avoir une certaine connaissance ; et cette connaissance doit augmenter considérablement avant qu'on puisse compter sur les *idées spontanées*. Si alors on surcharge les *idées provoquées* par l'addition de nouvelles, à plus forte raison si l'on procède par simple *continuation*, il n'est pas étonnant qu'il en résulte un chaos inutilisable.

C'est sans doute la raison pour laquelle les tentatives que l'on a faites d'enseigner les langues sans grammaire, *ex usu*, comme on les apprend si facilement dans le pays, devaient nécessairement échouer. Celui qui apprend le français en France, a sous les yeux des personnes et des actions ; il devine aisément ce qui le touche ; cette *aperception* se fait certainement par les *idées spontanées*, avec lesquelles la langue se confond par *association* : et bientôt la langue elle-même devient prête

1. Pages 150 et 151, §§ 20 et 21.

pour l'*aperception* et l'*intercalation*. Dans les langues anciennes, il faut d'abord donner des points d'appui, notamment les signes de flexion, les pronoms et les particules. Mais qu'on se garde bien de vouloir présenter en masse, dès le début, la grammaire elle-même, comme si elle n'avait pas besoin de points d'appui. Il faut auparavant un long usage des notions les plus indispensables. Le pire de tout serait un enseignement sous forme de lecture suivie, une *continuation* que rien ne viendrait consolider. Toutefois, une telle lecture peut encore produire un bon résultat, mais à une condition, c'est d'éveiller un vif intérêt pour le sujet.

59. Lorsque les pensées du lecteur devancent les mots et saisissent le sens dans le plus grand nombre de cas, l'*aperception* désirée peut se faire par les *idées spontanées*, en y *intercalant* ce qui n'a pas été deviné. Mais ceci suppose qu'il existe une relation très favorable entre le livre et le lecteur. C'est pourquoi, dans l'enseignement des langues, il faut choisir les livres avec beaucoup de soin et en expliquer le contenu.

Ce travail ne doit pas avoir à souffrir de l'étude grammaticale; il faut toutefois que les notions grammaticales ou bien précèdent dans la proportion nécessaire, ou bien soient complétées au moment de la lecture, ou intercalées aux moments de repos opportuns, et qu'on en étende l'application graduellement. Les exercices écrits ont une autre place et se rattachent à la grammaire d'une autre façon.

L'*intérêt* pour l'auteur dépend beaucoup de la préparation historique; à cet égard on ne saurait méconnaître les liens qui unissent la philologie aux sciences dites *réales*.

Éducation de la pensée.

Aphorismes. § 118.

60. On habitue tellement l'intelligence des élèves à apprendre des choses nouvelles au point de vue historique, à se donner la peine de les retenir de mémoire, qu'au moment où ils comprennent (par exemple un principe mathématique ou philosophique), ils croient ne rien apprendre, et jugent à peine utile de retenir ce qu'ils ont compris. Il en est d'eux comme des étudiants qui, en philosophie pratique ou en pédagogie, croient déjà tout savoir : il suffit alors parfois, pour les détromper, de présenter les choses de manière à les faire paraître difficiles. Mais ce qui est non moins essentiel, c'est de délimiter comme il convient même les notions connues et ensuite de les mettre en séries bien ordonnées, en d'autres termes, de faire de l'*enseignement analytique !* Sinon il se trouve toujours enfin de compte que les notions n'étaient pas si faciles qu'elles le paraissaient, et il en résulte une regrettable confusion dans les premières notions fondamentales.

CHAPITRE VIII

DES PLANS D'ÉTUDES[1]

I.

Des plans d'études

Péd. gén., liv. 2, ch. 1, §§50-57.

1. Un coup d'œil suffit pour voir que les tableaux qui précèdent ne constituent pas un plan d'études : car on y trouve maintes choses qui ne comportent pas un arrangement d'heures déterminé et régulier, mais qui, au contraire, *supposent certaines occasions* où elles peuvent être mêlées à un enseignement quelconque : *c'est le plan d'études qui prépare ces occasions.* Mais il ne peut être tracé avant que l'éducateur ait mûrement examiné la masse d'idées indiquée dans ces tableaux, qu'il y ait introduit tout son savoir, et qu'il ait en outre suffisamment étudié les besoins de son élève. Ce sont là autant de conditions fortuites qui n'ont rien de commun avec l'idée générale de la *culture multiple,* et auxquelles le plan d'études doit se soumettre pour être efficace. Or, cette efficacité est le produit commun des forces individuelles réunies de l'éducateur et de l'élève ; il s'agit de tirer de celles-ci, telles qu'elles se présentent, le meilleur parti possible.

2. La question de savoir dans quelle mesure et de quelle manière l'enfant vient de lui-même au-devant de l'éducateur

1. Herbart a traité ce sujet spécial avec plus de développement dans les deux mémoires intitulés : « *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* » 1810, et « *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung* » 1818 (*Œuvres pédagogiques*, éd. Sallwürk, vol. 2, pp. 239 et 273).

2. Voir les notes des pages 159 et 178.

a une grande importance. Un enseignement commencé de bonne heure et qui sera surtout *synthétique*, peut compter dans une certaine mesure sur la puissance qu'il exerce par les choses mêmes qu'il donne. Mais pour l'*enseignement analytique*, c'est l'enfant lui-même qui devrait, à vrai dire, en fournir la matière, surtout dans les dernières années, où la provision d'expérience courante est épuisée et où il n'y a plus d'autres choses dignes d'être analysées que celles qui ont pénétré dans les profondeurs de l'âme. Ce qui le prouve, c'est ce fait démontré par l'expérience, que l'influence de la pédagogie, chez les jeunes adultes qui s'ouvrent franchement, est très prompte et, surtout au début (du moins aussi loin que porte l'*analyse*), presque merveilleuse, tandis qu'avec ceux qui restent renfermés, tous les efforts sont inutiles !

3. Le véritable véhicule de l'*enseignement analytique*, c'est la *conversation*, fournie et entretenue par une lecture libre, et, quand il se peut, relevée par des compositions écrites que l'élève et le maître se soumettent réciproquement. La lecture, faite dans une langue déjà connue, doit offrir maints points de rapprochement avec l'élève et ne pas présenter un intérêt tel que les fréquentes interruptions, ou même des digressions peut-être longues, puissent devenir insupportables. Les compositions ne devront être ni longues ni rédigées avec art, mais écrites de manière à présenter le sujet, *qui doit être emprunté à la conversation*, avec le plus grand soin et une netteté parfaite, et à faire ressortir l'idée principale par une expression claire et frappante. Elles doivent prouver que l'âme s'était concentrée dans son sujet. Si l'élève n'y réussit pas, le maître pourra mieux faire. Il pourra, là où c'est nécessaire, provoquer l'émulation et la discussion pour stimuler la lenteur et la mollesse, à la condition de ne pas se laisser entraîner lui-même ! — Dans une éducation tardive, on doit attacher une grande importance à ces sortes d'exercices et chercher à les diriger en tous sens, de manière à toucher peu à peu tous les points de l'*intérêt*. Mais, pour

remplir l'âme, on pourra ajouter à ces exercices un enseignement *descriptif* quelconque, qui représente vivement les objets, et aussi quelques études accessoires qui pourront être peu importantes en elles-mêmes, mais qui devront se distinguer autant que possible par leur contraste.

Telle sera la forme complète, dénuée de plan en apparence, du *plan d'études*, là où l'éducation a déjà perdu ses plus beaux droits. Mais ces exercices seront un supplément presque indispensable dans un enseignement dont la marche générale doit d'ailleurs être *synthétique*, ne fût-ce que pour ne rien laisser échapper à l'œil vigilant du pédagogue de ce qui se prépare au fond de l'âme de l'enfant.

4. Si l'on commence l'*enseignement synthétique* en temps voulu et avec pleine confiance, on trouvera facilement dans les développements qui précèdent les deux fils principaux [1] qui relient les points extrêmes de l'*éducation* et que l'éducateur ne doit jamais laisser tomber de sa main. L'éducation du *goût*, comme celle de la *sympathie*, veut qu'on monte chronologiquement des anciens jusqu'aux modernes. Le *plan d'études* doit satisfaire à cette exigence en faisant commencer dès les premières années l'étude du grec, dans les années intermédiaires celle du latin, et à l'âge de l'adolescence celle des langues modernes. — La *spéculation*, et l'*expérience*, en tant que celle-ci est éclairée par celle-là, exigent avant tout une étude complète des *mathématiques* avec de nombreuses applications. — Comme points culminants aux débuts de ces deux séries, j'oserai citer l'*Odyssée* et l'*A B C de l'enseignement intuitif*. — Une troisième série pourra comprendre une succession d'études diverses, dont les plus importantes seront : l'*histoire naturelle*, la *géographie*, l'*histoire en récits*, l'étude préparatoire du *droit positif* et de la *politique*. Dans ces études, il n'est pas absolument nécessaire que l'on finisse les choses anté-

1. Ces deux fils sont « la connaissance de la nature et celle de l'humanité. » (*Aphorismes*, § 103). Voir p. 102, § 18.

rieures avant d'aborder les suivantes : il importe seulement que les périodes dans lesquelles chaque objet isolé se fait surtout valoir dans l'âme se succèdent : chaque chose a, en effet, besoin d'une semblable période pour se fixer à tout jamais. — Si l'on ajoute à cela les exercices décrits précédemment, qui doivent être consacrés de temps en temps à l'*enseignement analytique*, on aura achevé de réunir tous les éléments essentiels nécessaires pour établir le plan complet de l'*enseignement éducatif*. Il ne reste plus qu'à ajouter par la pensée aux études principales les matières auxiliaires. — Les travaux principaux seront accrus d'un grand nombre de travaux accessoires, qui tomberont en grande partie en dehors des heures de classe, mais non en dehors de la sphère d'action d'une éducation logiquement conduite. On peut d'ailleurs espérer qu'un enfant dont l'intérêt est éveillé supportera vaillamment les obligations qui en résultent. Surtout qu'on se garde de disperser l'*intérêt* ! Or, c'est la conséquence inévitable de tout ce qui porte préjudice à la *continuité* du travail. Celui-ci doit être constitué de manière à trouver en lui-même, dans sa propre richesse, la variété nécessaire ; mais jamais il ne doit, par amour du changement, s'éparpiller et dégénérer en une rhapsodie sans but. Sous ce rapport, les pédagogues les plus expérimentés semblent avoir bien besoin d'expérience ! Ils paraissent ignorer les résultats qu'on peut obtenir d'une méthode d'enseignement qui s'attache constamment à un trait uniforme du même *intérêt*. Comment expliquer autrement la répartition morcelée du temps dans la plupart des plans d'études, pour ne citer qu'un exemple ? On devrait pourtant savoir que, de toutes les conditions extérieures d'une *instruction* qui doit pénétrer profondément, la première et la plus indispensable est celle-ci : *consacrer à une même étude une heure par jour !* — Mais il y a tant de choses qui réclament une place !

5. Il y a des cas où, sans laisser prendre à l'*enseignement synthétique* tout son développement, on ne veut pourtant pas y

renoncer tout à fait. Alors il importe de l'abréger, sans toutefois le déformer. Ramené à des bornes plus étroites, tout en restant le même dans la forme, il apparaîtra, comme à travers un verre rapetissant, avec des couleurs plus vives et des contrastes plus forts ; mais il perdra inévitablement en abondance, en fini et en effet. La foule des langues disparaîtra ; on se servira de traductions et d'extraits, au lieu de lire des textes originaux et des ouvrages entiers : mais on s'arrêtera sur les idées essentielles avec d'autant plus d'insistance que l'on sera moins en état d'en soutenir l'action par un appareil varié. Pour les *sciences mathématiques*, on renoncera à exposer la variété infinie des relations que ces sciences entretiennent entre elles ; on se bornera à donner les théorèmes essentiels et les procédés de calcul les plus importants, mais tout cela d'une façon encyclopédique, en allant des degrés inférieurs jusqu'aux plus élevés, car les plus élevés ne sont pas nécessairement les plus compliqués. Et ce qu'on montrera, on le montrera à fond et de manière à ce que cela reste à tout jamais fixé dans la mémoire. En *histoire naturelle*, en *géographie* et en *histoire*, on évitera de charger la mémoire de beaucoup de noms, mais on fera en sorte que le monde et l'humanité apparaissent en un abrégé lumineux.

6. Dans l'enseignement pédagogique des sciences, il y aura lieu de faire de semblables abréviations, en choisissant quelques extraits épisodiques bien déterminés.

7. On peut donc toujours produire la *variété d'intérêt*, même dans le cas où cet intérêt manquerait encore de force intérieure et où l'on ne pourrait le faire valoir par le talent d'expression.

8. Mais quel que soit le *plan d'études*, si les occasions qu'il prépare ne sont pas utilisées, il ne sert à rien. Les plus vains de tous les plans d'études sont peut-être les *programmes scolaires* qu'on rédige pour tout un pays ou toute une province, et surtout ceux qui sont délibérés par un conseil scolaire en séance plénière,

sans que le chef du corps enseignant ait au préalable entendu les *desiderata* des uns et des autres, qu'il ait examiné le fort et le faible de chacun, qu'il se soit renseigné sur les relations qu'ils ont entre eux, et qu'il ait préparé d'après tout cela les éléments de la délibération. Ce n'est certes pas peu de chose que la connaissance des hommes et la science politique que doit posséder un bon directeur. Car, parmi ses collaborateurs, il n'y en a peut-être pas deux qui ne soient rivaux — ne fût-ce que par émulation scientifique, — et ce sont ces hommes qu'il s'agit de réunir de telle manière qu'ils concourent de la façon la plus intime à exercer toute leur action sur les élèves ! Il lui faudra déployer toutes sortes d'efforts en tous sens pour atténuer le choc des rivalités, non moins que pour faire naître chez ces hommes, — au moins chez ceux-là, — un meilleur esprit, et pour assigner à chacun d'eux suivant sa nature une part d'action féconde, — combien ne diminue-t-on pas un homme de savoir en l'empêchant seulement de faire ce qu'il aime! — enfin pour leur inspirer à tous le sentiment commun de l'*action vraiment éducatrice* de chaque enseignement. — Comment un programme fait pour tout un pays pourrait-il tenir compte de tout cela? Un tel programme, conçu sans avoir égard aux différentes personnes chargées de l'appliquer en divers endroits, aura vraisemblablement donné tous les résultats qu'il peut donner s'il évite seulement de tomber dans des fautes graves contre l'enchaînement des études et contre l'esprit actuel des habitants. Aussi ne pourra-t-il jamais donner beaucoup de résultats. — J'avoue ne pas éprouver une bien grande satisfaction lorsque je vois des États s'occuper des choses de l'éducation comme s'ils s'imaginaient être capables par eux-mêmes, par leur direction et par leur vigilance, de réaliser ce qu'on ne saurait attendre que des talents, du dévouement, du labeur, du génie, de la virtuosité des individus, ce qui ne peut être le résultat que de leur activité indépendante, et ne se propager que par leur exemple : d'où il faut conclure

que la tâche des gouvernements se réduit à écarter les obstacles, à aplanir les voies, à préparer les occasions, et à distribuer des encouragements, — tâche grande et honorable par laquelle ils auront déjà bien mérité de l'humanité !

II.

Du plan d'études en général.

Esquisse, §§ 131-135.

9. Lorsqu'un grand nombre de dispositions préparatoires doivent concourir à un seul but, qu'il y a beaucoup d'obstacles à surmonter, et qu'il faut prendre en considération des personnes de rang divers, — supérieurs, égaux, ou inférieurs, — il est toujours difficile d'avoir sans cesse en vue la fin même qu'on se propose comme un but immuable. Pour l'*instruction*, il faut ajouter cette circonstance qu'aucun maître isolé n'est en état de la donner complètement, et que par conséquent il est de toute nécessité que plusieurs personnes puissent compter sur le concours les unes des autres. C'est précisément pour cela que, malgré toutes les modifications que subissent les plans d'études suivant les circonstances, il importe de faire ressortir le but général, qui est pour nous l'*intérêt multiple varié* et, autant que possible, *également réparti*, et bien combiné, comme étant le point auquel doivent se rapporter tous les actes particuliers de l'*enseignement*.

10. L'*enseignement* ne doit pas, en général exiger plus de temps qu'il n'est nécessaire pour satisfaire à cette condition : *laisser à la jeunesse sa gaieté naturelle*. Et cela, non seulement dans l'intérêt de la santé et de la force physique, mais aussi, — et c'est la raison la plus immédiate, — parce que tout l'art et toute la peine qu'on dépense pour tenir l'*attention* éveillée échouent contre l'inapplication qui résulte de la station assise prolongée, et même seulement d'une tension d'esprit trop forte. L'*attention volontaire* ne suffit pas à l'*enseignement*, quand

même on pourrait l'obtenir par la discipline. — Il est de première nécessité pour toute école d'avoir non seulement de vastes classes, mais encore un espace libre pour les récréations: il est également indispensable que chaque heure de classe soit suivie d'un repos, qu'après les deux premières heures les élèves aient la permission de se mouvoir en plein air, et que cette permission, s'il y a quatre heures de classe consécutives, soit renouvelée après la troisième heure. Il est encore plus indispensable que les devoirs donnés pour la maison ne viennent pas priver les élèves du temps nécessaire à la récréation. Ceux qui croient, en accumulant les devoirs, rendre moins nécessaire la surveillance à la maison, qui d'ailleurs peut être douteuse, remplacent un inconvénient incertain et partiel par un mal certain et général.

Il s'est élevé dans ces derniers temps des plaintes très amères au sujet de la négligence apportée dans ces précautions: ces plaintes se reproduiront toujours pour les mêmes motifs. Le remède n'est pas dans les exercices gymnastiques fatigants; ceux-ci exposent en effet l'*enseignement* au danger de subir des restrictions qui détruiraient la cohésion de ses diverses parties.

11. Le temps dévolu à l'instruction ne doit pas être disséminé. Donner deux heures par semaine pour ceci, et deux heures pour cela, avec deux ou trois jours d'intervalle: c'est là une vieille erreur bien enracinée. Sans doute, si le maître le supporte, il faut bien aussi que l'élève le trouve supportable.

Les matières enseignées doivent alterner de telle manière que le temps consacré à chacune soit ininterrompu. On ne peut pas accorder à toutes un semestre, et il y a souvent lieu de fixer des périodes plus courtes.

Les matières enseignées ne doivent pas non plus être divisées d'après leurs noms respectifs. Celui qui, par exemple, assignerait des heures spéciales à l'étude des antiquités grecques et romaines, et d'autres à la mythologie, à côté des heures pré-

vues pour la lecture des auteurs anciens, ou qui consacrerait des heures déterminées à l'encyclopédie des sciences à côté des leçons d'allemand dans la classe supérieure, ou à la géométrie analytique à côté des heures destinées à l'algèbre, celui-là ne réussirait qu'à émietter les choses qu'il a pour mission de combiner, et à dissiper le temps.

L'économie du temps repose sur des méthodes perfectionnées, sur la pratique de l'exposition verbale, et sur l'habileté à diriger les exercices de répétition.

12. Ce peut être une chose précieuse que les jeunes gens, au fur et à mesure qu'ils grandissent, lisent et travaillent par eux-mêmes : ils se développent ainsi suivant leur originalité, en faisant, d'après leur propre choix, ce qui leur plaît. Mais il peut y avoir des inconvénients à leur demander d'en rendre compte en classe. Les esprits médiocres ne doivent pas imiter par amour-propre ce qui ne leur convient pas : et la grande lecture ne doit pas nuire au sentiment et à la pensée. L'étendue du savoir n'est pas la profondeur, et elle ne saurait la remplacer. Il y en a qui, au lieu de lire, s'adonnent aux beaux-arts. Quelques-uns sont obligés d'enseigner de bonne heure pour vivre : ceux-là alors apprennent en enseignant.

Il faut que le plan d'études embrasse l'ensemble essentiel des études, sans s'appuyer sur les lectures accessoires.

13. Le plan d'études doit, d'un bout à l'autre, avoir égard à la fois à tous les genres principaux d'*intérêt*. C'est l'*intérêt empirique*, il est vrai, qui se manifeste partout le plus aisément. Mais l'enseignement religieux alimente toujours les divers genres *d'intérêt sympathique*, et en cela, il est secondé par l'enseignement historique autant que par l'enseignement philologique. La culture esthétique sera, au début, liée aux leçons d'allemand : il est désirable qu'on y joigne l'enseignement du chant, qui peut en même temps être si salutaire au corps ; plus tard, les auteurs anciens apporteront aussi leur concours.

Les élèves seront exercés à penser, soit par l'*enseignement analytique*, soit par l'enseignement grammatical, soit par l'enseignement mathématique, et, vers la fin des études, aussi par l'enseignement historique, lorsqu'il prend un caractère *pragmatique*[1]. Il faut toujours chercher à réaliser un concours de ce genre, et y conformer le choix des auteurs et la manière de les expliquer.

1. Voir le sens de ce mot dans la note de la page 126.

CHAPITRE IX

RÉSULTAT DE L'ENSEIGNEMENT

I

L'enseignement doit remplir l'âme

Péd. gén., liv. 2, ch. VI, §§ 1-2.

1. Il n'y a pas de plus grand bonheur pour le pédagogue que d'avoir de fréquents rapports avec des natures nobles, chez lesquelles se manifeste si ouvertement, dans toute son abondance et son intégrité, la richesse de *réceptivité* de la jeunesse. C'est ainsi que l'âme s'ouvre à lui, et que ses efforts continuent de s'exercer sans obstacle ; et il se persuade qu'il possède dans l'idée de la culture humaine le vrai modèle de son œuvre. Il reste à l'abri de ces sentiments de dédain qui excitent le maître et l'élève l'un contre l'autre, lorsque l'un impose ce que l'autre ne veut pas. Il ne se laissera pas égarer au point de faire de l'*enseignement* un jeu, ou au contraire, d'en faire de parti pris un travail. Voyant devant lui une tâche sérieuse à accomplir, il cherchera à l'accomplir d'une main légère et sûre. Il surchargera encore moins le plan des leçons de ses connaissances encyclopédiques, — où tout a été prévu, excepté l'intérêt des élèves. C'est assez pour lui de veiller à ce que son enseignement n'ait pas moins de directions que les aptitudes auxquelles il s'adresse. Car ce n'est pas peu de chose que de satisfaire d'une façon continue l'âme d'un enfant que rien n'a encore troublée, et de la remplir sans cesse.

2. *Remplir l'âme :* tel est d'une façon générale, et avant de préciser davantage, le résultat qui doit ressortir de l'*enseignement.*

L'humanité cultivée, dans son état artificiel, a constamment besoin des secours de l'art : une fois les commodités acquises, les trésors entassés, et la nature à l'abri des besoins, il faut donner à la force l'occasion de s'exercer ; on ne doit pas la laisser oisive. L'existence que mènent les riches oisifs a de tout temps révolté les observateurs. « *Mortifiez la chair! ou retournez dans les bois !* » Un tel langage continuera toujours d'irriter l'humanité tant qu'elle n'aura pas appris à écarter les mauvaises pousses que la civilisation produit ordinairement avec tant d'abondance, et qui sont si laides. Le caprice doit s'épuiser dans les efforts intellectuels : alors le mal est conjuré. . . . . .

. . . . . .

II

Coup d'œil sur la période finale de l'éducation

Ibid. §§ 24-29.

3. Tout homme est destiné à l'action. Et l'adolescent rêve à ce qu'il fera, par conséquent aussi aux voies et moyens qu'il devra prendre, aux obstacles et aux dangers qu'il pourra rencontrer, surtout à ceux, grands ou petits, qui sont liés à ce qu'il entreprendra. Il est donc intéressant de savoir ce qui lui sera *utile* et ce qui lui sera *nuisible*, et tout ce qui ne touche pas à ce domaine est indifférent. C'est alors qu'il est procédé à un triage des hommes, des choses et des sciences. Le *réel* monte, l'érudition baisse. Les langues anciennes disparaissent; les langues mortes cèdent la place aux vivantes. Le *goût* et l'*étude* cherchent le niveau du temps, pour s'accommoder de leur mieux aux contemporains. La *sympathie* fait place à l'*amour*, et les vœux qui tendent au bien de la société cherchent un emploi. Il se trouve alors des protecteurs, des envieux, et des gens aux sentiments équivoques; il faut veiller, ménager, gagner, éluder, aveugler'

effrayer, flatter, — et, au milieu de tant d'objets d'intérêt, il ne saurait plus être question de *culture multiple*.

4. Il est naturel que l'éducateur ne voie pas sans chagrin cet appauvrissement de l'esprit. Mais ce serait humiliant pour l'ami de la pédagogie, si celle-ci pouvait jamais se décider sérieusement, pour parer à cet apprauvrissement, à créer une pauvreté primitive.

5. Un si grand mal n'est pas à craindre. Et c'est par un *intérêt* [1] bien fondé, vraiment dirigé en tous sens, nourri par une *instruction* continue et forte, qu'on préviendra cette sorte de rétrécissement. Cet *intérêt* sera lui-même d'accord avec le plan de la vie, et servira à choisir ou à rejeter les voies et moyens, à ouvrir les horizons, à gagner les amitiés, à confondre les envieux. Il se manifestera par l'action, déjà même par la simple représentation d'une personnalité solide, et en outre par une abondance d'exercices, qui peuvent au besoin devenir bientôt des talents. Et de la sorte, le caprice grossier sera refoulé dans des limites d'où il ne pourra plus sortir.

6. C'est la tournure que prendra ce développement qui déterminera la personnalité de l'homme futur. C'est ici qu'apparaît la distinction entre ce que l'homme *veut* et ce qu'il *ne veut pas*, et que se manifeste l'opinion qu'il a de lui-même. A ce moment se fixe l'*honneur intérieur* [2]. Les relations se restreignent, et avec l'attachement étroit aux personnes dont il faut conquérir l'estime, naît une sorte d'obligation de la mériter. Ici tout compte. Tout ce que l'adolescent a pu jusqu'à présent apprendre, penser, pratiquer, contribue à lui marquer sa place parmi les hommes et en lui-même, et c'est précisément pour cela que toutes ces choses se pénètrent alors, et deviennent un tout. Ce qu'il désire, ce qu'il aime, ce qu'il concède, ce qu'il dédaigne, tout cela se classe,

1. Voir pp. 58, § 13, et 108 sq.

2. C'est-à-dire les vues et les principes de l'individu sur l'honneur personnel. (SALLWÜRK).

se mélange et se superpose à tous les degrés, fixant à la fois les maximes et le plan de sa vie. Les conséquences directes s'en feront le plus souvent sentir plus tard. Quiconque s'est laissé entraîner dans les *affaires* publiques apporte rarement beaucoup de goût personnel aux siennes ; le penchant se sépare du devoir au détriment des deux. Celui à qui l'égoïsme a ouvert la voie observe désormais les hommes et les choses en raison inverse de la distance qui l'en sépare. Mais la part que la *sympathie* doit avoir dans le choix de la condition future, et la mesure dans laquelle il a été tenu compte du souci du perfectionnement personnel : voilà deux choses bien assurées à l'un et à l'autre, sinon dans l'exécution, au moins dans la volonté, dans la personnalité, pourvu que le jeune homme ait appris à résister à la versatilité.

7. Nous voyons ici le résultat de l'*enseignement* confiner au résultat de l'*éducation du caractère*. On comprendra aisément que, tout en assurant le développement de l'*instruction* réellement dirigée en tous sens, on ait également pris soin de donner de la *justesse* au caractère; mais la *justesse* est toute différente de la *fermeté*, de la *résistance* et de l'*inoulnérabilité* du caractère.

8. Pour nous expliquer suffisamment sur ces deux points, autant qu'il est possible de le faire sans supposer absolument la connaissance de la psychologie et de la philosophie pratique, nous serons obligés de revenir à des développements de principes fondamentaux semblables à ceux qui se trouvent au début de ce livre.

LIVRE IV

DE LA CULTURE MORALE

CHAPITRE Ier

DE LA CULTURE MORALE EN GÉNÉRAL

I

Définition de la culture morale

Péd. gén. liv. 3, ch. V, §§ 1-5.

1. On appelle *culture morale* cette partie essentielle de l'*éducation* que j'aborde seulement en dernier lieu dans cet ouvrage.

2. On oppose généralement l'*instruction* à l'*éducation* proprement dite : moi, j'ai opposé à l'*éducation* le *gouvernement des enfants*. D'où vient cette divergence ?

3. L'idée d'*instruction* a un caractère particulier bien saillant, qui nous permet de nous orienter aisément. Lorsqu'on *enseigne*, il y a toujours un tiers élément qui occupe à la fois le maître et l'élève, au lieu que dans toutes les autres fonctions de l'*éducation*, l'élève est l'objet que l'éducateur a directement en vue, l'être sur lequel il doit agir, et qui doit se comporter passivement envers lui. Donc, ce sont les deux choses qui donnent d'abord de la peine à l'éducateur, — d'une part la *science à enseigner*, et de l'autre l'*enfant* turbulent, — qui justifient cette distinction entre l'*instruction* et l'*éducation* proprement dite. Quant

au *gouvernement* des enfants, il devait tout naturellement se glisser, sans qu'on y prît garde, dans cette *éducation* proprement dite, car on ne peut évidemment le considérer comme faisant partie de l'*instruction*. Et c'est ainsi que ce qui était précisément destiné à maintenir l'ordre, a dû nécessairement devenir, en pédagogie, un principe de grand désordre.

4. Quand on veut considérer avec un peu de netteté le but de l'*éducation*, on se heurte à ce fait, que toute notre conduite envers les enfants n'est pas, à beaucoup près, motivée par des vues concernant *leur intérêt*, et encore moins par des intentions visant à *ennoblir leur existence morale*. Si on leur impose des limites, c'est pour qu'ils ne deviennent pas insupportables; si on les surveille, c'est parce qu'on les aime, et cet amour s'adresse d'abord à la créature *présente* qui fait la joie de ses parents : le souci volontaire de développer comme il convient le *futur* être raisonnable ne vient qu'après. Or, comme ce souci entraîne sans aucun doute une occupation particulière et spéciale, — absolument différente de tout ce qu'il faut pour soigner et préserver l'être animal, — pour l'habituer aux conditions auxquelles il pourra vivre dans la société; comme d'autre part la volonté de l'enfant doit être *formée* pour une chose et *pliée* pour l'autre, jusqu'à ce que, étant *formée*, elle n'ait plus besoin d'être *pliée*, — il faut donc espérer qu'on n'hésitera pas à renoncer enfin au trouble funeste qu'apporte dans l'*éducation* le *gouvernement* des enfants. On se souviendra que, quand tout va bien, le *gouvernement*, qui au début prédomine, doit disparaître beaucoup plus tôt que l'*éducation*. On sentira qu'il doit être extrêmement préjudiciable à l'*éducation* que l'éducateur, comme il arrive si souvent, s'habitue à *gouverner* et ne puisse alors comprendre pourquoi le même art qui lui a rendu de grands services chez les petits, échoue constamment chez les grands, — s'imagine alors qu'il n'y aurait qu'à gouverner d'une façon plus adroite l'enfant devenu plus adroit, — accuse

enfin le jeune homme d'ingratitude, alors que c'est lui-même qui a méconnu toute la nature de sa tâche, — et persiste dans son idée fausse jusqu'à ce qu'il ait créé un malentendu intolérable et irrémédiable qui dure tout l'avenir. C'est même un inconvénient analogue, quoique moins grave, qui se produit lorsque l'*éducation* qui, à son tour, doit cesser plus tôt que l'*instruction*, vient à se prolonger au-delà : faute impardonnable, à moins que l'on n'ait affaire à une nature très renfermée, qui ne laisse pas paraître les signes auxquels on pourrait reconnaître le moment de finir.

5. Il nous sera facile maintenant de définir la *culture morale*. Elle a un point commun, d'une part avec le *gouvernement* des enfants, en ce qu'elle agit directement sur l'âme, et d'autre part avec l'*instruction*, puisqu'elle a aussi pour but de *former*. Mais qu'on se garde bien de la confondre avec le *gouvernement* lorsqu'il se trouve que l'un et l'autre ont recours aux mêmes mesures. Il y a dans la manière même d'appliquer ces mesures des nuances délicates que je préciserai dans la suite.

II

Des rapports de la culture morale avec le gouvernement et l'instruction

Esquisse, §§ 136-142.

6. La *culture morale* voit dans l'avenir de l'enfant. Elle repose sur l'espoir, et se montre avant tout dans la patience. Elle tempère le *gouvernement*, qui d'ailleurs, avec plus de dureté, atteindrait peut-être plus vite le but. Elle tempère même l'*instruction* dans le cas où celle-ci exercerait une action trop intensive sur l'individu. Mais elle s'unit aussi à l'un et à l'autre pour les faciliter.

Primitivement, la *culture morale* consiste en une action personnelle, qui doit, autant que possible, ne se manifester que

par des procédés bienveillants. Il faut qu'il en soit ainsi pour rendre l'homme accessible aux désirs et aux paroles de l'enfant, qui, parmi les étrangers, trouve dans l'éducateur (et dans la famille, lorsque celle-ci prend soin de l'éducation) son point d'appui. Mais où la *culture morale* intervient efficacement, c'est lorsqu'on a besoin d'agir surtout contre les faiblesses et les fautes de l'enfant qui pourraient rendre vaines toutes les espérances qu'on met en lui.

7. La *culture morale* exige une conduite décente, et favorise la gaieté naturelle, du moins dans la mesure compatible avec les occupations qui résultent du *gouvernement* et de l'*instruction*. L'élève doit sans cesse avoir devant les yeux l'objet dont il est occupé ; il serait fâcheux qu'un désir de se produire ou de s'amuser prît le dessus ou fît oublier le travail.

Le bon éducateur voudra se rendre personnellement agréable à l'élève, si celui-ci ne mérite pas le contraire : c'est le moyen d'adoucir ce que la surveillance a de pénible. Des paroles douces, chaque fois que cela se peut, évitent de recourir à des mesures de rigueur.

8. L'éducateur ne suivra pas d'un œil indifférent les progrès de l'*instruction* de son élève; l'intérêt qu'il y prend personnellement, ou l'inquiétude qu'il en témoigne, concourt puissamment avec l'intérêt qu'éveille plus ou moins l'étude, — mais lorsque celui-ci fait défaut, ou a même dégénéré en répugnance, il n'est pas d'*éducation* qui puisse y suppléer.

9. La *culture morale* ne peut pas toujours compter sur l'existence préalable de la bonne volonté de l'élève, non plus que sur l'intérêt qu'il prendra à l'étude. Mais elle est en droit d'attendre que le *gouvernement* ne soit pas jugé faible, ni l'*enseignement* mauvais. Toute faute à cet égard devra être corrigée là où il convient. Quand la jeunesse croit pouvoir faire ou ne pas faire tout ce qu'elle veut, et rendre le maître responsable du défaut de progrès, il n'y a plus à compter sur

le succès de l'action personnelle, et les essais inutiles qu'on tente alors ne peuvent qu'aggraver le mal.

10. Dans quelques cas, *la culture morale* est tellement liée au *gouvernement*, qu'elle peut à peine s'en distinguer : c'est ce qui arrive, par exemple, dans les établissements d'éducation où, vu le nombre des élèves, on a établi des formes militaires, et où l'individu est plutôt entraîné par l'ordre général qu'il n'est l'objet de soins particuliers. Dans d'autres cas, l'*éducation morale* s'éloigne du *gouvernement* plus qu'il n'est nécessaire : c'est ce qui arrive quand un père trop sévère se tient à distance de ses enfants, et laisse au précepteur, dans des limites déterminées, le soin de leur direction morale. En tout cas, les deux choses doivent être bien nettement définies, afin que l'éducateur sache ce qu'il fait et remarque ce qui peut manquer, — on pourrait ajouter : et aussi pour qu'il s'épargne une peine inutile. En effet, *la culture morale* ne peut pas en toutes circonstances avoir la même action; il importe de faire certaines observations, pour ne pas négliger de faire ce qui est possible.

Aphorismes, § 192.

11. L'*instruction* sans *culture morale* serait un moyen sans but, et *la culture morale* (ou du *caractère*) sans *instruction* serait un but sans moyen.

Péd. gén., liv. I, ch. II, §§ 40-41.

12. Pour que le *caractère* prenne une direction *morale*, il faut que l'*individualité* soit maintenue comme dans un élément fluide qui lui résiste ou la favorise suivant les circonstances, mais qui le plus souvent ne doit qu'à peine se faire sentir. Cet élément, c'est *la culture morale*, qui se montre surtout efficace vis-à-vis de la *volonté indocile*, et aussi, dans une certaine mesure, vis-à-vis de l'*intelligence*.

13. Il a déjà été plusieurs fois question précédemment, à l'occa-

sion du *gouvernement*, de *la culture morale* des enfants, et j'ai parlé de l'*instruction* dans l'*Introduction*. S'il ne ressortait pas encore assez clairement de ce que nous avons dit pour quelles raisons l'*instruction* doit avoir, dans l'étude des procédés de l'éducation, la première place, et *la culture morale* la seconde, nous ne pourrions qu'insister de nouveau pour qu'on fasse bien attention à la relation qui existe entre l'*intérêt multiple* et le *caractère moral*. Quand la moralité n'a pas de racines dans la variété des connaissances, alors certes on peut considérer à bon droit *la culture morale* comme indépendante de l'*instruction;* et dans ce cas, l'éducateur devra saisir directement l'individu, l'exciter et le pousser de telle façon que le bien surgisse avec force, et que le mal plie et cède. Les éducateurs peuvent se demander si une pure *culture morale*, aussi artificielle et aussi énergique, peut être admise jusqu'à présent comme possible. Dans le cas contraire, ils ont tout lieu de supposer qu'il faudra d'abord modifier l'*individualité* en donnant de l'extension à l'*intérêt*, et la faire approcher d'une forme *générale* avant qu'on puisse songer à la rendre assez souple pour accepter les lois morales universelles; qu'en outre on devra apprécier ce qui peut s'entreprendre chez les sujets abandonnés de bonne heure, en dehors de toute considération de l'*individualité* présente, en se guidant principalement sur leurs dispositions et leur aptitude à recevoir une masse d'idées nouvelles et meilleures : et cela de telle sorte, que là où cette estimation donnerait un résultat défavorable, ce soit moins une *éducation* proprement dite qui soit nécessaire qu'un *gouvernement* vigilant et constant, qui devra être confié un jour ou l'autre à l'Etat ou à d'autres pouvoirs extérieurs efficaces.

III

But de la culture morale

Esquisse, §§ *141-142*

14. Si nous avons pu déjà définir le but de l'*instruction* par ce principe : *perfectionne-toi* [1], il faut comprendre dans la *direction morale* des enfants, qui, avec l'*instruction* et en la complétant, constitue l'*éducation*, tout l'ensemble de la *vertu*. Mais la *vertu* est un idéal, dont l'état le plus proche est exprimé par le mot *moralité*. Or, puisque la jeunesse passe en général de l'*éducabilité* à l'état de *culture*, c'est-à-dire d'un état indéterminé à un état fixe [2], de même cet avancement progressif vers la *vertu* doit consister en une fixation d'état. Si la moralité est chancelante, cela ne suffit pas ; et d'autre part il est mauvais que quelque chose d'immoral prenne un état fixe. C'est pour marquer l'exclusion de ces deux états qu'on exprime le but de la *culture morale* par ces mots : *énergie du caractère moral*.

15. Dans le *caractère* comme dans le moral il y a bien des distinctions à faire, dont il sera question plus loin. Pour le moment, il faut rappeler que cette forme déterminée de la *volonté* qu'on appelle *caractère*, repose non-seulement sur le *vouloir*, mais encore sur le *non-vouloir*. Ce *non-vouloir* est tantôt un *vouloir* incomplet, tantôt un *vouloir négatif*, un *vouloir* qui repousse, qui exclut. Avec un *gouvernement* sévère, qui interdit l'accès à tout ce qui pourrait écarter de la bonne voie, il se manifeste plutôt un *vouloir* incomplet qu'une détermination qui subsiste : lorsque l'éducation cesse, les occasions redoutées se présentent, et l'enfant peut changer jusqu'à devenir méconnaissable. Le rôle de la *culture morale* doit être compris de telle façon qu'elle embrasse les deux choses : le *vouloir* et le *non-vouloir*.

1. Pages 36, note 2, et 109, §§ 3 et 4.
2. Page 34, § 4.

IV

Des rapports entre la culture morale et l'éducation du caractère [1]

Péd. gén., liv. 3, ch. V, §§ 6-10.

16. L'action immédiate exercée sur l'âme de l'enfant dans le but de la former, constitue la *culture morale*. Il semble résulter de là qu'il serait possible de faire la *culture morale* en s'adressant tout simplement aux sentiments, sans avoir égard aux idées acquises ! Une telle illusion ne pourrait s'expliquer que chez celui qui serait habitué à attribuer sans autre examen une réalité quelconque à des principes abstraits tirés des qualités des choses et réunis par la logique.

17. Mais il en apparaîtra tout autrement si nous consultons l'expérience. Celui qui a observé dans quels abîmes de douleur et de détresse un homme peut tomber, et parfois même rester plongé pendant des périodes entières de son existence, puis comment, une fois que le temps a effacé son chagrin, il peut en sortir de nouveau, reparaître presque intact et le même qu'auparavant, avec les mêmes aspirations et les mêmes sentiments, et aussi la même *manière* de se manifester, — celui-là, dis-je, n'attendra guère de résultats de cet ébranlement perpétuel des sentiments, par lequel les mères en particulier croient si souvent faire l'éducation ! Et surtout quand on a vu quel degré de sévérité paternelle un adolescent robuste peut supporter sans en être affecté, quels stimulants on prodigue aux faibles, sans qu'ils en deviennent plus forts, combien toute la réaction qui suit l'action est éphémère, on est tenté de conseiller à l'éducateur de ne pas se préparer à lui-même les déceptions qui sont ordinairement le seul résultat durable de l'*éducation* pure et simple !

1. Voir la définition de l'*éducation du caractère*, p. 385, § 4

18. Pour moi, toutes ces expériences ne sont que la confirmation d'une conviction psychologique extrêmement simple. Je suis persuadé, en effet, que tous les sentiments ne sont que des modifications passagères des idées existantes, et que par conséquent, une fois la cause modifiante disparue, les idées doivent nécessairement reprendre d'elles-mêmes leur ancien équilibre. Le seul résultat que je puisse attendre de ce tiraillement perpétuel de la sensibilité, c'est que les sentiments délicats viennent à s'émousser misérablement, et soient remplacés par une excitabilité factice, et pour ainsi dire raffinée, qui ne peut produire avec le temps que des *prétentions* avec leur insupportable cortège.

19. Il y a à la vérité deux cas bien différents à envisager : ou bien *on a profité des occasions pour accroître la somme d'idées acquises, — ou bien on a fait en sorte de convertir les efforts en action, et par là même en volonté.* Il faut tenir compte de ces circonstances pour interpréter avec justesse les faits observés.

20. Il est permis de juger par là ce que la *culture morale* peut être à l'*éducation* en général. Toutes les modifications de sentiments que l'enfant doit subir ne sont que des faits transitoires qui conduisent à la détermination des *idées acquises* ou du *caractère.* Le rapport entre la *culture morale* et la formation du *caractère*, peut donc être soit *direct*, soit *indirect.* Ou bien la *culture morale* permet de pouvoir appliquer l'*instruction*, qui doit avoir une influence ultérieure sur la formation du caractère de l'homme déjà indépendant, ou bien il arrive que, grâce à elle, un commencement de caractère se manifeste déjà par l'action ou par l'abstention. On ne peut instruire un enfant insoumis, et les tours qu'il fait doivent être considérés à certains égards comme une première manifestation de sa personnalité future. Toutefois, comme chacun le sait, il faut apporter à cette dernière opinion de grandes restrictions ! Un enfant indiscipliné agit le plus souvent sous l'influence d'idées passagères ; sans doute il apprend ainsi ce qu'il *peut* faire,

mais pour fixer une *volonté*, il manque ici le premier élément, c'est-à-dire un désir ferme, bien enraciné. Ce n'est que lorsqu'un tel désir sert de base à l'action, que les tours d'enfant peuvent contribuer à déterminer un *caractère*. Le rapport le plus important entre la *culture morale* et la formation du *caractère* est donc un rapport *indirect*, c'est-à-dire par lequel la *culture morale* prépare la voie à l'*instruction*, qui vient pénétrer dans les pensées, les intérêts et les désirs. Toutefois, le rapport *direct* ne doit pas non plus être négligé, surtout chez des sujets moins mobiles et agissant avec une intention plus ferme. Mais la définition de l'*éducation* établie au début est, en elle-même, complètement vide de sens. La seule *intention* de former ne peut être comptée parmi les influences qui agissent immédiatement sur l'âme, au point de devenir une force capable de *former* réellement. Ceux qui *montrent leur bonne volonté* en faisant une éducation aussi vide agissent, — s'ils ont affaire à des natures douces, — sans s'en rendre compte, par le spectacle qu'ils donnent : leurs soins tendres, inquiets, empressés, donnent à l'enfant observateur l'idée qu'une chose qui tient tant à cœur à une personne révérée doit être bien importante ! Qu'ils veillent seulement, dans ce cas, à ne pas gâter ce spectacle par d'autres moyens, à ne pas étouffer le respect par trop d'ardeur ou de mesquinerie, ou même à de pires égards, à ne pas prêter le flanc à la critique, aussi vraie que pénétrante, de l'enfant. A cette condition, il leur sera toujours possible de faire encore beaucoup pour les âmes facilement accessibles, sans qu'ils doivent se croire pour cela à l'abri d'erreurs plus grossières avec des natures moins complaisantes.

CHAPITRE II

DU CARACTÈRE

I

Définition du caractère

Péd. gén., liv. 3, ch. I, §§ 1-9.

1. *Qu'entend-on en général par caractère?*

Nous avons déjà eu l'occasion plus haut de voir dans la *volonté* le siège du *caractère*. Il ne s'agit pas, naturellement, des désirs et des caprices variables, mais de l'uniformité et de la fermeté de volonté, de ce qui fait qu'elle est nettement ainsi et non autrement. C'est cette sorte de résolution que nous avons appelée *caractère* ; le *caractère* peut donc se définir : *ce que l'homme veut, comparé à ce qu'il ne veut pas.*

2. Dans une telle comparaison, la forme de chaque chose se trouve déterminée. Elle est extraite d'une sphère indéfiniment plus grande, et elle se reconnaît par distinction. Le *caractère* est donc la forme de la *volonté*. Il ne peut être saisi que dans l'opposition de ce qu'il *décide* et de ce qu'il *rejette*.

3. Pour la partie négative du *caractère*, nous avons à distinguer entre *l'absence de volonté* et la *volonté négative*. Une *volonté* qui manque, mais qui pourrait naître, appartiendrait aux choses indéterminées qui ont rapport à l'homme. Il n'y a que ce qui, étant inconciliable avec la *volonté* positive et ferme, s'en trouve par ce seul fait exclu, qui puisse être considéré comme un indice de caractère au même titre que le *non-vouloir* manifeste. Et pourtant ce dernier peut encore servir de confirmation.

4. On observe l'homme pour savoir ce qu'il y a en lui ; on veut le fixer comme objet. Lui-même éprouve un pareil besoin. Pour être *compris*, il faut qu'il soit *compréhensible*. Ceci nous conduit à une distinction digne d'arrêter notre attention.

II

Partie objective et partie subjective du caractère

5. Il semble souvent que l'homme ait deux âmes : ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on s'en plaint.

6. En effet, l'homme s'observe, il voudrait se comprendre, se plaire à lui-même, se conduire. Mais avant même de faire cette observation, absorbé par les choses et par les faits extérieurs, il a déjà une volonté, et parfois même des traits de caractère très déterminés. Ces traits de caractère constituent l'élément *objectif*, avec lequel le sujet qui contemple, en vertu d'une *nouvelle volonté* née dans une tout autre disposition d'âme, se trouve d'accord ou en désaccord.

7. Quand il y a désaccord, quelle est celle des deux *volontés* qui détermine le *caractère* ? — Il est clair que ce qui, réuni, l'eût affermi, dans le cas présent l'émiette et le détruit, et que les règles meilleures que nous nous imposons à nous-mêmes, si elles se bornent à nous empêcher de tomber dans le mal absolu, peuvent tout au plus entretenir un manque de caractère salutaire.

8. Si l'une des deux parties du *caractère* est faible, alors la résolution antérieure de l'autre peut beaucoup sur elle. C'est ce qui se confirme chez maints jeunes gens qui ont grandi dans une vie désordonnée sans être corrompue, et qui, sous l'influence d'un ami plus âgé ou d'une lecture salutaire, entrent bientôt avec une fermeté remarquable dans la voie du bien. Cela se confirme moins heureusement dans les cas où, par de nombreuses leçons et exhortations morales, — si pures qu'elles soient

d'ailleurs, — on cherche à prévenir les vices de caractère qui se manifestent à l'extérieur. Car, bien que l'action de cette influence soit puissante, elle ne peut pourtant pas empêcher que de temps à autre, dans le cours prolongé des périodes d'éducation qui restent à parcourir, les instincts cachés sous les bons enseignements reçus ne paraissent, et ne produisent alors parfois d'étranges anomalies. Cependant, il ne reste à la morale rien d'autre à faire, si elle veut agir directement sur les hommes, que de s'adresser à l'élément *subjectif* de la personnalité, afin que celui-ci s'essaye alors sur la base *objective* et voie ce qu'il peut faire.

9. Mais une telle marche ne convient nullement à l'*éducation*. On sait en effet que les hommes inventent après coup leurs maximes suivant leurs penchants, pour jouir de la commodité d'un droit consacré par l'habitude : ce fait, aussi ordinaire que naturel, montre que l'*éducation* doit consacrer spécialement son attention à la *partie objective* du *caractère*, qui s'élève et se forme assez lentement sous ses yeux et sous son influence ! Si celle-ci est la première établie, on peut alors espérer de bons résultats de l'action régulatrice d'une bonne morale ; et la *partie subjective* devra encore, à la vérité, fournir la dernière sanction du *caractère* disposé naturellement à être moral, et achever de le redresser et de le perfectionner, mais elle n'aura aucune difficulté à le faire.

Esquisse, §§ 143-147.

10. Des groupes d'idées différents produisent des *vouloirs* différents, ce qui explique la peine qu'on éprouve à mettre d'accord les volontés multiples.

Chaque groupe d'idées pouvant renfermer un *vouloir* différent, il arrive que ces *vouloirs* s'accordent ou ne s'accordent pas entre eux. Et comme, en outre, l'homme existe et réside surtout dans son *vouloir*, il se commande à lui même, décide sur lui-même,

essaye de se dominer lui-même. Dans ces essais, il se prend de plus en plus lui-même comme objet d'observation. Cette partie de son *vouloir*, qu'il trouve déjà existante au moment où il s'observe lui-même, nous l'appelons *la partie objective du caractère*. Par contre, ce nouveau *vouloir* qui ne prend naissance qu'au moment où il s'observe lui-même, et par cette observation, s'appellera, pour se distinguer de l'autre, *la partie subjective du caractère*.

Cette dernière partie ne peut atteindre qu'à l'âge mûr son développement complet : toutefois, son existence commence à se révéler dès l'âge de l'enfance, et se manifeste ordinairement chez l'adolescent par un développement rapide, bien que d'une manière et avec une intensité toutes différentes suivant les individus.

11. L'éducateur aura donc une double tâche : celle d'observer et de diriger d'une part la *partie objective*, de l'autre la *partie subjective* du *caractère*. Celle-là renferme le tempérament, l'inclination, l'habitude, les désirs, les passions ; celle-ci comprend le degré de franchise ou de ruse de l'élève, et sa manière habituelle de raisonner.

12. On peut en général considérer comme avantageux pour la formation du *caractère* que l'enfant reste égal à lui-même dans son *vouloir* et ne soit pas poussé par des fantaisies et des caprices. Cette égalité qui n'exige aucun effort peut être désignée par l'expression : *mémoire de la volonté*.

Si l'individu possède cet avantage naturel, la *partie objective* du *caractère* arrive facilement à se mettre en harmonie avec elle-même. L'enfant sait alors que parmi les circonstances multiples où il vient à *souffrir*, à *désirer* ou à *agir*, les unes imposent aux autres des limites restrictives, — qu'il faut, par exemple, bien souvent *souffrir* pour pouvoir *avoir* ou *faire* ce qu'on voudrait, que les occupations auxquelles on se livre volontiers ne produisent pas toujours le profit qu'on voudrait avoir, etc. Lorsque ceci est suffisamment clair pour l'enfant, il en

vient bientôt à concevoir quelles sont les choses qui lui importent plus ou moins : il choisit, et son choix est le plus souvent concluant au point de vue du *caractère*, et tout d'abord de la *partie objective* de ce dernier.

Une fois que la *partie subjective* du *caractère* arrive à sa maturité, alors naissent successivement les intentions, les maximes, les principes auxquels se rattachent les déductions, les conclusions, et les motifs d'action.

Pour faire valoir ces motifs, il faudra souvent lutter. La faiblesse ou la force du *caractère*, dépendra de l'accord plus ou moins parfait de ses deux parties. La moralité doit être au fond de l'une et de l'autre, sinon la force du caractère n'est même pas une chose désirable.

III

Mémoire de la volonté. — Choix. — Principes. — Lutte

Péd. gén., liv. 3, ch. I, §§ 10-19.

13. Il y a une certaine *disposition* à la fermeté de caractère, que l'on remarque déjà de bonne heure, et dont je ne puis mieux exprimer la manifestation qu'en l'appelant *mémoire de la volonté*.

14. J'éviterai ici tout développement psychologique sur les phénomènes qu'on a estampillés des noms de *mémoire*, de *faculté de souvenir*, etc., comme s'ils supposaient une activité ou même une force spéciale. Je m'étonne toutefois qu'on n'ait pas parallélisé avec plus de soin la persistance de nos idées avec celle de notre *vouloir*, qui constitue, pour le *caractère*, la base essentielle de sa *partie objective*.

15. Ce qu'il y a de certain, c'est qu'un homme dont la *volonté* ne se montre pas, à l'instar des idées conservées par la mémoire, et sans autre intervention, toujours la même chaque fois que la même occasion se reproduit, et est obligée de se

reporter d'abord par la réflexion à la résolution précédente, aura beaucoup de peine à avoir du *caractère*. Et c'est précisément parce que chez les enfants la persistance naturelle de la *volonté* fait si souvent défaut, que l'éducation a tant à faire.

16. Les choses auxquelles s'applique la *volonté* persistante, — qu'il s'agisse de choses résolues ou rejetées, — constituent la *partie objective* du caractère. Mais cette partie constitutive offre une certaine diversité, et toutes les choses ne sont pas voulues avec la même fermeté et la même force. Il y a dans le *vouloir* des gradations qui sont déterminées par le *choix* : or le choix consiste à *préférer* et à *rejeter*. Pour celui qui le fait sans détour, chaque chose a un prix limité, et aucun objet, à part le sublime seul, ne peut remplir l'âme d'aspirations sans bornes. Les penchants ont une composition fixe, et ce ne sont précisément que les proportions différentes de quantité qui se trouvent dans cette composition, qui font la distinction entre les *caractères* ; à part cela, les hommes ont à peu près, en somme, les mêmes penchants [1]. D'ailleurs, l'estimation de ces différences ne peut avoir lieu, cela saute aux yeux, que d'après des mesures qui varient avec les individus. Mais il est indispensable qu'elle ait lieu pour que le *caractère* se consolide. Il faut que nous sachions à quel point nos désirs nous sont chers. Il faut que les petites choses se détachent du reste, et disparaissent devant les plus grandes et les plus importantes.

17. Lorsque l'esprit intervient comme *intelligence*, pour se considérer lui-même et considérer les objets de sa volonté, il importe de voir à quel point l'élément *subjectif* de la personnalité sait rester indépendant de l'élément *objectif*. Un goût pur

1. « En somme, il y a entre les *caractères* peu de différence *spécifique* : tous sont susceptibles d'éprouver tous les penchants, au moins dans une certaine mesure. Il n'y a que les penchants qui dépendent d'un *jugement* supérieur et supposent certains talents, certaines situations, en un mot des circonstances extérieures, qui puissent faire complètement défaut. » (*Aphorismes*, § 150). Voir encore sur le *caractère* en général les *Aphorismes*, §§ 148-156.

porterait un individu à émettre un jugement aussi intègre sur lui-même que sur un étranger; au moins dans ce cas, la *partie subjective* du *caractère* serait et resterait purement morale, en dépit de tout désaccord avec la *partie objective*. — Mais ordinairement, l'homme qui se considère lui-même ne cherche qu'à exprimer sa propre personnalité. Or, comme il est surtout question ici du *caractère*, nous pouvons parfaitement négliger de rechercher à quel point cette propre expression de la personnalité peut s'éloigner de la loi morale.

18. L'effort qu'on fait pour se *concevoir* soi-même a le même effet immédiat qu'un effort par lequel on voudrait s'*affermir* : car il contribue à faire ressortir encore davantage, dans la conscience, l'élément le plus ferme devant le moins ferme. L'homme parvient ainsi aisément à une certaine sorte d'unité avec lui-même, qui donne un sentiment d'aise assez puissant pour dominer la critique intérieure. De cette façon, les points saillants de l'*élément objectif* s'élèvent à la hauteur de *principes* dans la *partie subjective* du *caractère*, et les penchants dominants se trouvent alors légalisés.

19. Mais cette contemplation de soi-même d'où résultent les principes rend encore d'autres services à l'affermissement intérieur. L'individu ne peut se *concevoir* qu'avec ce qui l'entoure, et il ne peut *concevoir* ses penchants qu'avec leurs objets. Pour peu qu'on sache raisonner théoriquement avec quelque force, on verra aussitôt qu'outre ces principes il faut tenir compte également de la variabilité des circonstances qui doivent en régler l'application. L'homme apprend à se déterminer d'après des *motifs*, à se rendre à des raisons ; c'est-à-dire qu'il apprend à rapporter chaque fois aux *principes majeurs* qu'il a adoptés les *principes mineurs* que le temps vient précisément apporter, et à mettre alors seulement en pratique les conclusions qui en résultent. Cette propriété du *caractère*, je l'appelle *motivité;* et elle doit être liée directement à la fermeté des principes.

20. Mais l'*élément objectif* de la personnalité ne peut jamais être renfermé complètement dans les principes. Chaque individualité est et reste un caméléon, d'où il résulte que chaque *caractère* se trouvera parfois engagé dans une *lutte* intérieure. C'est dans cette lutte qu'éclate la *force* de l'homme, et peut-être sa vertu; mais alors la santé morale est en péril, et même aussi, en fin de compte, la santé physique. Aussi y aurait-il quelque raison de désirer qu'il n'y eût point de lutte. Mais ce n'est pas à une fausse morale qui enseignerait qu'il ne faut pas lutter, qu'il est donné de supprimer la lutte. Celle-ci peut au moins être adoucie grâce aux mesures préventives de l'*éducation*.

CHAPITRE III

FORMATION NATURELLE DU CARACTÈRE [1]

Péd. gén., liv. 3, ch. IV, §§ 1-11.

1-2. Avant de donner les règles d'une *éducation* qui forme le *caractère*, il importe de voir la marche que prennent ordinairement les natures laissées à elles-mêmes pour gagner peu à peu un *caractère*. Car on sait que les hommes formés d'une pâte qui n'est pas trop molle n'attendent guère de savoir quel *caractère* il plaira à l'éducateur de leur donner. Que de fois on prend à cet égard une peine inutile pour produire ce qui se fait de soi-même et qu'il faut accepter en définitive, quand c'est achevé, tel que c'est !

I

L'action est le principe du caractère

3. Nous avons déjà vu en quoi consiste le *caractère*, et, lorsqu'il y en a un, où il réside : il réside dans la *volonté*; c'est le genre de résolution de la *volonté* qui détermine tel ou tel *caractère*.

4. Comment naît le *caractère*? Nous aurons répondu à cette question quand nous aurons indiqué comment la *volonté* devient *résolution*.

5. Demandons-nous d'abord ce que serait *une volonté sans résolution*.

1. Herbart considère ce chapitre comme « le point culminant d'où l'ouvrage entier doit être considéré ». (Voir page 47, § 3).

6. Ce serait à peine une *volonté*! — Une agitation indéterminée, une simple inclination vers un objet, sans qu'il soit supposé qu'on l'atteindra, cela peut s'appeler un *désir*, une *aspiration*.

7. Celui qui dit : *Je veux !* s'est déjà, par la pensée, emparé de l'avenir ; il se voit déjà au moment de l'exécution, de la possession, de la jouissance.

8. Montrez-lui qu'il est *impuissant* : il ne *veut* déjà plus, par le seul fait qu'il vous comprend. Mais peut-être son désir subsistera-t-il et se manifestera-t-il dans toute son impétuosité, ou bien il tentera tous les artifices de la ruse. — Il faut encore voir dans cette tentative un nouveau *vouloir*, qui vise non plus l'objet, mais les efforts qu'on fait, tout en sachant bien qu'on peut les faire, et en conservant l'espoir qu'on atteindra son but en les combinant d'une manière habile. — Le général *désire* vaincre ; c'est pourquoi il *veut* que ses troupes fassent des manœuvres. Il ne *voudrait* même pas ces manœuvres, si la *force* de son commandement ne lui était *connue*. — Mais qu'on se mette en tête de *vouloir* danser comme un Vestris [1] *peut* le *vouloir* (ce problème est de Jacobi)! Il ne manquera sans doute pas de gens qui aient le *désir* de *vouloir* une telle chose, et sans aucun doute, le talent du maître, pour se former, a dû commencer par ce *désir*, mais il est non moins certain que son *vouloir* n'a pas pu devancer d'un pas son succès progressif, tout au plus même a-t-il pu le suivre immédiatement.

9. Par conséquent, c'est l'*action qui transforme le désir en volonté*. — *Mais pour l'action, l'aptitude et l'occasion sont nécessaires*.

10. On peut voir par là tout ce qui doit concourir à la formation du *caractère*.

11. Il est bien clair que, premièrement, les actes de l'homme sont limités au cercle de ses désirs. Mais une partie de ces désirs

1. Célèbre danseur français, mort en 1808.

est d'origine animale, et l'autre partie dérive d'intérêts moraux.

12. En second lieu viennent s'ajouter les aptitudes individuelles, avec les occasions ou les obstacles qui viennent du dehors. Leur influence est d'autant plus complexe, qu'il faut recourir à plus de moyens pour atteindre un certain but, et que les activités intermédiaires par conséquent peuvent être plus ou moins favorisées ou paralysées par les influences du dehors ou du dedans.

13. Mais il faut ici considérer avant toutes choses que la plus grande partie de l'activité de l'homme cultivé ne s'exerce qu'intérieurement, et que c'est surtout par des expériences intérieures que nous sommes instruits de notre *pouvoir*. Vers quel but nous avons ou n'avons pas l'*instinct* et la *facilité* de tourner nos pensées : de là dépend avant tout la direction du *caractère*. Ensuite il importe de savoir quelle sorte d'activité extérieure, dans toute sa complexité, apparaît le plus clairement à l'imagination. Le grand homme a déjà agi depuis longtemps par la pensée, — il s'est *senti* agir, il s'est *vu* entrer en scène, avant que son action extérieure, image de l'action intérieure, entrât dans le domaine des faits. Quelques essais fugitifs, qui au fond ne prouvent rien, transformant sans peine son opinion flatteuse en assurance, ont pu aisément lui persuader qu'il pouvait aussi accomplir à l'extérieur ce qu'il voyait clairement en dedans. Le courage qui en résulte remplace l'*action* comme fondement de la *volonté* résolue.

14. C'est un malheur de vouloir quelque chose de grand, et de n'avoir pas la force de l'accomplir. La ruine suit en sens inverse la même marche que la culture. Le dépit, lorsqu'il devient habituel, a pour résultat la consomption du *caractère*.

II

Influence des idées acquises sur le caractère

15. *Ignoti nulla cupido !* — La somme d'idées acquises comprend l'ensemble de ce qui peut, par les degrés de l'*intérêt*, s'élever au *désir*, puis, par l'*action*, au *vouloir*. Elle fournit, en outre, ce qui est nécessaire à tout fonctionnement de la sagesse, c'est là qu'on trouve les éléments de science et de prudence sans lesquels l'homme n'aurait aucuns moyens pour atteindre ses divers buts. C'est même en elle que réside toute l'activité intérieure, la vie originelle, l'énergie première ; c'est là qu'il faut que tous les mouvements s'exécutent aisément, que chaque chose soit à sa place, qu'on puisse la trouver et qu'elle soit prête à servir à tout instant. Là, rien ne doit barrer le chemin, ni aucune masse lourde empêcher d'avancer : enfin c'est là que doivent régner la *clarté*, l'*association*, le *système* et la *méthode* [1]. Alors le courage a un point d'appui dans la garantie du bon fonctionnement intérieur : et non sans raison, car les obstacles extérieurs, qui peuvent surprendre la prévoyance d'un esprit bien ordonné, ne peuvent guère effrayer celui qui sait que dans de nouvelles circonstances il formerait aussitôt d'autres plans.

16. Lorsque cette assurance intime de l'esprit, armé d'une façon suffisante quoique *légère*, se trouve unie à un intérêt exclusivement *égoïste*, le *caractère* ne tarde pas à être sûrement et définitivement corrompu. C'est pourquoi tout ce qui a rapport à la *sympathie* doit être développé jusqu'à ce qu'elle se manifeste par le *désir* et par l'*action*.

17. Si au contraire tous les intérêts moraux sont éveillés, et *tous* assez vivement pour se manifester par le *désir*, alors il arrive aisément que les moyens deviennent insuffisants pour atteindre

1. Voir p. 139, § 13.

tant de buts, l'activité exagérée n'atteint guère ce qu'elle recherche, peut-être même essuie-t-elle quelques humiliations, — et le *caractère* reste petit. Toutefois ce cas est rare, et le remède n'est pas difficile à trouver.

18. Lorsque l'assurance intime de l'esprit fait défaut, que les intérêts moraux sont absents, et que surtout l'esprit a une maigre provision d'idées, alors le champ reste ouvert aux désirs animaux. Et même il ne peut sortir de ceux-ci qu'un produit informe, quelque chose comme la caricature d'un *caractère*.

19. Les limites de notre cercle d'idées sont des limites pour le *caractère*. Car il s'en faut de beaucoup que toute la somme des idées passe en *action*. — Cependant, ce qui repose tranquillement et livré à soi-même, au fond de l'âme, a aussi son importance pour les *parties faibles* du *caractère*. Les circonstances peuvent le mettre en mouvement. C'est pourquoi, s'il y a des choses que l'enseignement n'ait pas pu pousser assez loin, il ne doit pourtant en aucune façon les négliger. Car elles peuvent au moins servir comme moyen de déterminer l'*excitabilité* [1], et aussi d'augmenter et d'améliorer les dispositions existantes pour les impressions futures.

20. Jusqu'à présent il a été question de la partie *objective* du *caractère*. Si les *opinions fausses* lui sont déjà préjudiciables parce que ce sont des présomptions erronées sur lesquelles elle bâtit, tous les *préjugés* sont encore plus nuisibles à la partie *subjective*, à sa critique et à son appréciation sur elle-même, qui retient comme principe fixe ce qui lui paraît juste, permis,

1. Ce mot signifie ici simplement : *aptitude à être excité*. Voici ce que dit d'ailleurs Herbart à propos de cette *excitabilité* du caractère : « On ne saurait attendre que l'homme mette en action toutes ses idées. Il y en a trop qui sont maintenues par le petit nombre de ressorts puissants qu'il possède, et ces ressorts, même s'ils n'ont eu au début qu'une faible prépondérance, se fortifient par l'action même. Mais, si décisive que l'action puisse être ou devenir grâce à eux, une nouvelle impression peut toujours donner au *caractère* une nouvelle direction, si elle vient à en rencontrer dans l'âme d'anciennes de même nature et à les réveiller. Tout dépend alors en grande partie de ces idées cachées dans la profondeur de l'âme. » (*Aphorismes*, § 182).

décent, conforme au but. On pourrait à peine citer un grand caractère qui ne soit esclave de ses préjugés! — Et entamer ceux-ci, c'est attaquer les principes à leur base, c'est-à-dire provoquer un conflit entre l'élément *subjectif* et l'élément *objectif*, c'est, en un mot, faire perdre à l'homme son unité avec lui-même, et le désorienter. Sans doute, ceux qui sont attachés à d'anciens préjugés ont grandement raison de ne pas se livrer à de nouvelles imaginations ; — et d'autre part on ne peut faire de plus grand sacrifice à la vérité que de reconnaître les erreurs auxquelles était attachée la personnalité. Un tel sacrifice mérite une grande estime, mais il inspire aussi des regrets.

21. Ceux qui voudront poursuivre pour eux-mêmes les réflexions que nous venons d'indiquer et dans lesquelles nous ne voulons pas trop nous égarer, ne pourront guère manquer d'aboutir à cette conviction : *que la culture des idées est la partie essentielle de l'éducation*. Mais qu'ils comparent alors tout le fatras scolaire courant et le cercle d'idées qu'on doit en attendre. Qu'ils méditent s'il est sage de continuer à faire de l'*instruction* une simple distribution de notes, et de laisser à l'*éducation* seule la tâche de faire des hommes de ceux qui ont face humaine. — Assurément, fatigués avant l'heure par ces méditations, beaucoup se jetteront paresseusement sur le lit moelleux de la *liberté* [1], sinon même sur celui de la *fatalité*. A ceux-là je n'ai rien à dire. Et si ce lit de ronces et d'épines sur lequel ils s'étaient jetés ne les fait pas rebondir d'eux-mêmes, ce n'est guère la simple discussion qui pourra troubler leur repos.

1. Nouvelle allusion à la théorie de la *liberté transcendantale*.

III

Influence des dispositions naturelles sur le caractère

22. Deux choses doivent concourir avec les *désirs* pour qu'ils se manifestent par l'*action :* les *dispositions naturelles* et l'*occasion.*

23. Mais avant d'examiner de plus près ces deux choses, il importe de faire une remarque, directement liée à ce qui précède, sur l'importance pédagogique de ce que nous avons encore à chercher. Les dispositions naturelles se développent lentement, et n'arrivent à leur maturité qu'à l'âge viril ; alors seulement se présente aussi l'occasion véritable d'agir extérieurement, et alors seulement aussi l'activité intérieure elle-même se trouve également portée au degré de tension suffisant pour s'exercer. Or, comme c'est l'*action* qui constitue le *caractère*, il n'existe guère de ce dernier, dans les premières années de l'enfance, que ce qui intérieurement tend à l'*action :* c'est quelque chose comme un état fluide du *caractère*, d'où il ne sortira que trop vite, plus tard, pour se cristalliser. Et c'est précisément à ce moment où le *caractère* s'attache et prend de la consistance, c'est-à-dire au seuil de l'âge viril, qu'il importe de savoir quelles sont les *dispositions naturelles* et les *occasions* qui concourent avec les désirs déjà réunis précédemment. Mais *à ce moment l'éducation est chose faite, le temps en est passé, et l'aptitude à la recevoir est épuisée ;* et son œuvre, — il faut bien le reconnaître, — est en partie livrée au hasard, contre lequel on ne peut se garantir dans une certaine mesure que par un développement parfaitement égal de la partie *subjective* et de la partie *objective* de la personnalité. — C'est précisément pourquoi l'influence qu'on exercera sur la somme d'idées que l'homme *apporte* avec lui dans la période où le monde s'ouvre à lui et où il dispose d'une force physique

en pleine maturité, — bien qu'elle ne s'applique qu'à *un seul* facteur du *caractère*, constitue cependant à peu près dans son entier la culture intentionnelle du *caractère*.

24. En ce qui concerne maintenant les dispositions naturelles, la différence la plus importante d'un individu à l'autre ne consiste nullement, sauf dans quelques cas extraordinaires, dans les choses pour lesquelles l'homme montre du goût et de la facilité : elle réside bien plutôt dans une particularité *de forme* qui varie précisément avec les individus : j'entends le plus ou moins de facilité avec laquelle leur état d'âme *se modifie*. Ce sont les esprits les moins mobiles, pourvu qu'ils soient doués d'une intelligence lucide, qui ont les dispositions les plus parfaites : ils n'ont besoin que d'une instruction très soignée. Les esprits mobiles sont aussi plus faciles à instruire, et même ils y aident en cherchant d'eux-mêmes ; mais ils ont aussi besoin d'*éducation morale* au-delà de la période ordinaire de l'éducation : d'où il résulte qu'ils sont soumis au hasard, et ne parviennent presque jamais à avoir une personnalité aussi parfaite que les autres.

25. Il est clair, en effet, que la première condition du *caractère*, la *mémoire de la volonté*, — est étroitement liée au degré de mobilité de l'âme. Il n'y a pas d'hommes plus dénués de *caractère* que ceux qui, suivant leurs caprices, voient les mêmes choses tantôt noires tantôt blanches, ou bien qui, « *pour suivre leur temps* », changent d'opinions avec la mode. Cette légèreté se rencontre déjà chez les enfants, qui posent toutes sortes de questions à tort et à travers, sans attendre la réponse, et qui tous les jours ont de nouveaux jeux et de nouveaux camarades; elle se rencontre aussi chez les adolescents qui, tous les mois, apprennent un nouvel instrument, étudient une nouvelle langue ; et enfin, si l'on veut, chez ces jeunes gens qui aujourd'hui assistent à six cours, demain étudient tout seuls, et après-demain partent en voyage. Les uns ont passé la période de l'*éducation*, et les autres peuvent encore en profiter. Mais ceux qui en sont le plus

dignes, ce sont les individus qui restent attachés à ce qu'ils connaissent, qui se défient du nouveau parce qu'il est nouveau, qui se tiennent sur la réserve vis-à-vis de tout ce qui peut d'ailleurs éblouir par son éclat, qui restent dans leur milieu propre, surveillent, exercent et soignent leurs propres affaires, se laissent difficilement conduire hors de leur voie, paraissent quelquefois entêtés ou bornés, sans l'être réellement, admettent difficilement, tout d'abord, l'intervention de l'éducateur, lui font un accueil froid, ne s'insinuent en aucune façon. Ces individus, qui ont le plus besoin d'*éducation*, qui, livrés à eux-mêmes, resteraient toujours au même point, et qui, par leur ténacité même, seraient condamnés à une étroitesse de vues certaine, et pourraient sembler même prédisposés à toutes les déviations morales produites par l'orgueil de race, par l'esprit de secte et de clocher, — ce sont ceux-là chez qui il vaut la peine d'exciter toutes sortes d'*intérêt ;* ce sont eux qui, par leur bon vouloir, une fois qu'on l'a conquis, offrent à l'*éducation* un terrain solide et permettent d'espérer qu'ils conserveront fidèlement la pureté et la droiture de leur esprit désormais ordonné, alors même que les dernières étapes de l'*éducation du caractère*, qui sont aussi les plus importantes, auront été franchies au milieu de circonstances assurément indépendantes de tout pouvoir éducateur, mais que le flot pressé du monde et de la vie amène avec lui. On ne redoutera pas, je l'espère, que des natures aussi fermes opposent à la force de l'éducation qui doit les plier une trop forte résistance. C'est assurément ce qui arriverait si on ne les prenait qu'à l'âge de l'*adolescence*, et qu'on ne trouvât pas de très nombreux points de contact avec eux ; mais un *enfant* dont une *instruction* solide, un *gouvernement* logique et une *culture morale* intelligente ne pourraient venir à bout, — un tel enfant serait un monstre.

26. Certes, il faut aussi tenir compte, pour l'*éducation du caractère*, de la différence qui peut exister dans les dispositions

naturelles, afin de déterminer les choses dans lesquelles l'individu réussit plus ou moins facilement. Car on fait volontiers les choses où on réussit, on les répète souvent, et si elles ne peuvent devenir un but, au moins elles servent de moyen, et elles agissent alors comme une force capable de favoriser certains autres buts, et d'accentuer la direction de l'esprit dans ce sens. — Cependant le succès extrême de certaines activités *particulières*, qui dénote un *génie spécial*, n'est rien moins que favorable à l'éducation du *caractère*. Car le génie dépend trop des *dispositions naturelles* pour admettre la *mémoire de la volonté :* il n'est pas lui-même à sa propre disposition. Les caprices d'artiste ne sont pas le *caractère*. En outre, les occupations d'un artiste sont toujours renfermées, pour ainsi dire, dans un *coin* beaucoup trop isolé de la vie et de l'activité humaine, pour que l'homme tout entier puisse se gouverner de là. Et, même dans toute l'étendue du domaine des sciences, il n'y en a aucune qui fût capable de porter à elle seule, à travers le torrent de la vie, celui qui s'y est adonné. — Seul, le génie universel, s'il existe, est digne d'envie. L'*éducation* ne doit jamais avoir rien de commun avec certaines anomalies particulières que la nature a introduites dans les dispositions natives de l'individu : sinon l'*homme* est détruit. De beaux talents peuvent se développer aux heures perdues, sous le titre de modestes fantaisies d'amateur, et s'essayer pour voir jusqu'où ils peuvent aller. C'est à l'individu à voir s'il osera régler sa vocation là-dessus ; l'éducateur peut être aussi un conseiller, mais l'*éducation* ne travaille pas en vue d'une vocation !

27. La base de toute disposition naturelle est la santé physique. Les natures maladives se sentent dépendantes; ce sont les natures robustes qui osent *vouloir*. C'est à ce titre que les soins de la santé se rattachent essentiellement à l'*éducation du caractère*, sans être pourtant du ressort de la pédagogie ; car les principes qui les règlent lui sont étrangers.

IV

Influence du genre de vie sur le caractère

28. L'influence nuisible que peut avoir sur le *caractère* une vie dissipée a été si souvent démontrée, et même en particulier par des pédagogues, que je n'ai qu'à souhaiter qu'on s'en rapporte à eux, et que, au lieu de traiter de pédanterie les précautions nécessaires qu'on prend pour tenir les enfants éloignés des amusements des adultes, on remarque plutôt avec attention le bien que font visiblement à leurs enfants les parents qui, dans l'arrangement de leurs occupations domestiques, veillent à une exacte régularité de la vie quotidienne.

29. Mais je ne puis oublier que cette régularité est quelquefois organisée d'une façon si uniforme, si péniblement stricte, que la jeunesse cherche à donner libre jeu à ses forces contenues. Il en résulte que, dans les cas les moins graves, l'*éducation du caractère* quitte tout au moins la voie où on la dirigeait avec intention, et se trouve amenée à chercher elle-même sa propre route. Car il ne saurait plus être question de direction dès l'instant où l'enfant se dit qu'il veut autrement que son éducateur.

30. On devrait précisément, au contraire, chercher à donner libre jeu aux forces de la jeunesse. On ne peut le faire à propos, il est vrai, que si les désirs sont dirigés dans une bonne voie au moment même où ils naissent, et surtout au moment où ils découlent de l'*intérêt également réparti*. — Mais il est évident que l'*éducation du caractère* réussira d'autant plus sûrement qu'elle sera entreprise plus tôt et reportée dans la période de l'*éducation* proprement dite. Or ceci n'est possible, d'après ce qui a été dit, qu'en provoquant de bonne heure l'adolescent, et même l'enfant.

à l'*action*. Ceux qui ne se sont développés que passivement, en enfants obéissants, n'ont pas encore de *caractère* lorsqu'on cesse de les soumettre à la surveillance ; ils s'en forment un suivant leurs penchants cachés et suivant les circonstances, alors que personne n'a plus de pouvoir sur eux, ou que tout pouvoir que l'on pourrait encore exercer à la rigueur les atteindrait en biais et les lancerait de côté, peut-être même les broierait. Tout le monde a pu faire à ce sujet, hélas ! d'assez tristes expériences.

31. On parle beaucoup de l'utilité, pour la jeunesse, d'un genre de vie qui l'*endurcisse*. Je suis plein de respect pour tout ce qui contribue à endurcir le corps ; mais je suis persuadé qu'on ne trouvera pas le véritable principe capable d'*endurcir* l'homme, — qui n'est pas seulement un corps, — tant qu'on n'aura pas appris à organiser pour la jeunesse un genre de vie qui lui permette d'exercer de sa propre initiative et dans un sens juste une *activité sérieuse* à ses propres yeux. La vie en public, dans une certaine mesure, contribuerait beaucoup à ce résultat. Mais les actes publics adoptés jusqu'à présent ne supportent guère la critique. Car il leur manque le plus souvent la première des conditions que doit remplir un acte destiné à former le *caractère :* ils ne naissent pas de l'initiative personnelle, ils ne constituent pas *cette action par laquelle le désir intérieur se décide comme volonté*. Voyez nos examens, depuis les examens de passage de nos collèges jusqu'à la soutenance des thèses du doctorat ! Ajoutez-y, si vous voulez, les discours et les représentations théâtrales, qui contribuent parfois à donner aux jeunes gens de l'aplomb et de l'adresse. Les artifices du trompe-l'œil peuvent gagner à tout cela ; mais cette force nécessaire pour se montrer soi-même et rester soi-même, et qui fait la base du *caractère*, l'homme futur que vous avez soumis à ces exercices sera peut-être un jour douloureusement déçu de ne pas la trouver en lui !

32. Si l'on me demande quels exercices il vaudrait mieux sub-

stituer à ceux-là, je m'avoue incapable de répondre. Je ne crois pas que dans l'état actuel de notre société on puisse établir des *institutions générales* de quelque importance dans le but de provoquer comme il conviendrait la jeunesse à l'*action*. Mais je crois que les particuliers devraient examiner avec d'autant plus de soin tout le parti qu'ils peuvent tirer des avantages de leur situation, pour répondre aux besoins de leurs enfants. Je crois précisément, à cet égard, que les pères qui intéressent de bonne heure leurs fils aux affaires de la famille, font beaucoup pour l'éducation de leur *caractère*. D'ailleurs tout cela nous ramène au principe énoncé plus haut : *L'éducation du caractère réside surtout dans l'éducation des idées*. Car, en premier lieu, *on ne doit pas laisser agir d'après leur propre initiative ceux qui n'ont pas de désir juste à mettre en action* : ils ne pourraient que faire des progrès dans le mal ; c'est là au contraire que l'art pédagogique doit être de savoir empêcher ! Et en second lieu, une fois qu'on a établi le cercle des idées d'une façon assez complète pour que l'*action* en imagination soit absolument dominée par un goût pur, alors disparaît presque entièrement tout souci relatif à l'*éducation* du *caractère* au milieu de la vie : l'individu rendu libre saura choisir les occasions pour les actes extérieurs, ou tirer parti de celles qui s'imposent à lui, de telle façon que le juste et le bien ne puissent que se fortifier dans son cœur.

V

Influences qui agissent spécialement sur les traits moraux du caractère

33. Un bon *enseignement* fait en sorte de mettre de la clarté dans toute la série des éléments moraux, de les isoler, et aussi de donner une connaissance encyclopédique de toute la série

de ces éléments et des occasions qui les font naître le plus ordinairement dans la vie ; il le fait de bonne heure à l'aide d'une foule de petits tableaux dans lesquels est représenté plus ou moins heureusement, comme un épisode marquant d'une histoire, ce qui a dû se recommander à l'attention de l'enfant, par l'attrait même du côté amusant, comme objet de considération morale. Les services que nos pédagogues ont déjà rendus par là sont à mes yeux incomparablement plus grands que ceux qu'on doit attendre de cet exposé élémentaire bien imparfait. Nous n'avons d'ailleurs qu'à puiser dans le choix abondant qui existe, et la *Bibliothèque enfantine* de Campe [1] fournira déjà à elle seule en grand nombre les éléments inappréciables d'une collection future mieux choisie.

34.... On ne veut pas que la connaissance des hommes soit acquise de bonne heure! C'est là à mes yeux une faiblesse de la pédagogie. Sans doute, il est absolument nécessaire que la jeunesse ne soit jamais familiarisée avec le mal, mais il ne faut pas non plus ménager le sens moral à tel point ou tout au moins assez longtemps pour que les hommes, tels qu'ils sont, soient encore un sujet d'étonnement pour l'adolescent. Assurément, une mauvaise société est contagieuse, et il l'est presque autant de retenir l'attention de l'imagination sur d'attrayants tableaux du mal. Mais en apprenant un peu tôt à connaître l'humanité sous ses faces multiples, non-seulement on exerce de bonne heure le sens de la vue morale, mais encore on acquiert une sécurité inappréciable contre les surprises dangereuses. Et la description de ceux qui *ont existé* est certainement le meilleur moyen de préparer à l'observation de ceux qui *existent* ; il importe seulement que le passé soit éclairé d'une lumière suffisante pour que ces personnages paraissent être comme nous et non comme des êtres d'une autre espèce.

1. Voir notre étude : *La réforme de l'éducation*, etc., pp. 433-468.

CHAPITRE IV

PROCÉDÉS DE LA CULTURE MORALE EN GÉNÉRAL

Premier exposé

I

Divers procédés de la culture morale

Péd. gén., liv. 3, ch. 5, § 11-44.

1. La *culture morale* produit des sentiments ou les empêche. Ceux qu'elle produit sont le *plaisir* ou le *déplaisir*. Pour ceux qu'elle empêche, elle agit soit en évitant l'objet qui pourrait les provoquer, soit en faisant que cet objet soit supporté ou laissé de côté comme indifférent.

2. Dans le cas où l'objet est évité, soit qu'on le tienne éloigné de la sphère de l'enfant, soit qu'on tienne l'enfant éloigné de sa sphère, l'enfant l'ignore en général tout-à-fait ; du moins il n'éprouve pas directement ce procédé.

3. La gradation des peines, déjà si difficile dans l'État, l'est encore plus à la maison, où tout est ramené à de si petites proportions. Ici, tout tient à la manière dont le *gouvernement* se fait sentir ; c'est par là que l'enfant doit éprouver qu'il n'a pas agi et qu'il n'est pas traité en élève, mais en être faisant partie de la société humaine, et se préparer ainsi à sa future existence civique. C'est à ce titre qu'un *gouvernement* précis des enfants fait en même temps partie de *l'enseignement*.

4. Tout autre est la manière dont la *culture morale* devra se faire sentir : cette manière ne sera ni brève ni rigoureuse, mais étendue, continue, pénétrant lentement, et ne se relâchant que

graduellement ! Car il faut qu'on sente que la *culture morale* forme. Non pas que cette impression constitue la partie essentielle de sa force éducatrice : mais elle ne peut cacher son intention de *former*. Et quand même elle le pourrait, ne fût-ce que pour se rendre tolérable, il faut qu'elle la fasse paraître.

5. La *culture morale*, à proprement parler, n'est pas tant un ensemble de mesures nombreuses et surtout d'actes séparés, qu'un *traitement* continu de l'enfant, dans lequel on n'a recours que de temps en temps, et pour le rendre plus énergique, aux récompenses et aux punitions, et aux autres moyens analogues.

6. Il est clair que l'art de la *culture morale* ne peut être tout d'abord qu'une forme modifiée de l'art qui préside au *commerce des hommes*, et qu'en conséquence la souplesse dans les relations devra être un des principaux talents de l'éducateur. Le caractère essentiel de cette modification consiste dans la nécessité d'affirmer sa supériorité sur les enfants de telle manière qu'ils sentent une force éducatrice qui, lors même qu'elle opprime, ait encore une action vivifiante, tout en suivant sa tendance naturelle lorsque son action consiste à encourager et exciter directement.

7. La *culture morale* ne prend sa véritable allure que lorsqu'elle a trouvé l'occasion de relever le *moi* de l'enfant à ses propres yeux par une approbation (et non par un éloge !) qui pénètre profondément. Le blâme n'est entendu que par l'enfant qui a cessé d'être une quantité négative isolée, et il ne doit tendre qu'à amoindrir l'approbation déjà méritée. En effet, celui-là seul peut sentir la force des reproches intérieurs, qui était arrivé à gagner l'estime de lui-même, et qui craint d'en perdre quelque chose. Un autre se prend tel qu'il se trouve, et l'enfant qui n'est que blâmé devient insupportable si l'éducateur ne veut pas le prendre tel qu'il est. Là où le blâme seul agit, l'amour-propre a déjà préparé le terrain. L'éducateur peut diriger ses investigations dans ce sens, mais non s'y fier aveuglément. Et il ne suffit pas que cet amour-propre existe tant soit

peu : il faut qu'il atteigne un degré suffisant pour servir de fondement au blâme.

8. Mais, dira-t-on, on ne peut donner d'approbation que si elle est méritée! Cela est vrai, mais ce qui l'est autant, c'est que, après la question de l'*éducabilité* des idées, il n'en est pas de plus importante, pour la détermination de l'*éducabilité* en général, que de savoir s'il existe au préalable des traits de caractère isolés qui méritent de gagner le cœur de l'éducateur. Il faut au moins que l'*individualité* manifeste quelques bonnes dispositions, afin que l'éducateur puisse avoir quelque chose à mettre en relief. Et s'il ne trouve que peu de chose, il ne faut pas qu'il veuille se hâter : dans la *culture morale*, une seule étincelle ne peut d'abord en allumer qu'une seconde, il faudra donc se contenter pendant longtemps d'obtenir peu de chose avec le peu dont on dispose, jusqu'à ce que, si rien ne vient détruire l'œuvre entreprise, le fonds se soit accru peu à peu, au point de devenir suffisant pour des entreprises qui soient en rapport avec les fins de l'éducation.

9. Réjouir l'enfant par l'approbation méritée, c'est en cela que consiste le bel art de la *culture morale*. Le beau ne peut guère s'enseigner : il est plus facile à trouver pour ceux qui ont le don de l'aimer sincèrement.

10. Il y a aussi un art pénible, qui consiste à porter à l'âme certains coups qui la blessent sûrement. Nous ne devons pas dédaigner cet art. Il est souvent indispensable d'y recourir, lorsque les simples paroles trouvent une oreille fermée. Mais il faut absolument qu'il soit dominé par un sentiment de délicatesse qui *l'excuse* en même temps, lui impose des ménagements, et ne l'emploie que pour éviter de recourir à des rigueurs blessantes.

11. De même qu'un chanteur s'exerce à étudier l'étendue et les nuances les plus délicates de sa voix, de même à peu près l'éducateur doit s'exercer à parcourir par la pensée toute la gamme montante et descendante des différents tons qu'il doit

prendre avec l'enfant : non pas pour se complaire dans ce jeu, mais afin de bannir, par la rigueur de la critique qu'il exerce sur lui-même, tout son faux, d'acquérir la sûreté nécessaire pour trouver chaque ton, la souplesse qu'exigent toutes les tournures de langage, et la connaissance également indispensable des limites de son organe. Il a grandement lieu d'être timide dans les premiers mois, bien qu'il soit souvent obligé de prendre un ton qui dépasse le ton ordinaire des relations entre gens bien élevés ; il a de fortes raisons de s'observer et d'observer son élève de la façon la plus attentive ; et même cette observation doit être le correctif constant des habitudes qu'il aura contractées peu à peu, *d'autant plus que l'élève change continuellement avec le temps!* — Ceci est aussi vrai en petit qu'en grand. Quand on se trouve obligé de répéter plusieurs fois de suite la même observation, il ne faut pas qu'elle soit faite deux fois sur le même ton, ou bien elle manquera son effet la seconde fois pour la même raison qui l'avait rendue efficace la première.

12. Il faut bannir de la *culture morale* toute monotonie, toute chose fade, comme on les bannirait d'un ouvrage ou d'un discours bien composé. Ce n'est qu'à cette condition, jointe à un certain esprit inventif, qu'on peut espérer que l'éducateur acquerra la force dont il a besoin ! En effet, l'étendue de l'*éducation morale* doit paraître à l'enfant sans limites, et son action doit avoir pour lui un prix incomparable. Elle doit enserrer toutes les manifestations de son activité, comme un élément dont toutes les parties se tiennent constamment, afin qu'il n'ait même pas la pensée d'y échapper en la tournant. Elle doit être toujours prête à faire sentir son action, mais il faut en outre, si elle peut réellement quelque chose, qu'elle veille sur elle-même avec une vigilance ininterrompue, afin de ne pas infliger à l'enfant, par précipitation, des douleurs inutiles. Car un enfant aux dispositions délicates peut souffrir profondément, il peut souffrir en silence, et il peut s'enraciner dans son âme des douleurs qui subsistent encore à l'âge mûr.

13. Pour pouvoir supporter le plein effet d'une complète *culture morale*, l'enfant a besoin d'une santé parfaite. On ne peut guère faire d'éducation lorsqu'on a un état maladif à ménager : cette raison suffirait à elle seule pour faire comprendre qu'un genre de vie réglé par l'hygiène est la base et la condition première de l'éducation.

14. Mais en admettant que tout soit bien comme il doit être sous l'un et l'autre rapport, et que *la culture morale* la plus parfaite trouve le terrain le mieux approprié, tout s'évanouira comme les sons d'une musique, et aucun effet ne sera durable si, aux accords de cette musique, les pierres ne se sont pas élevées en murailles, pour aménager au *caractère*, dans l'espèce de château fort que constitue pour ainsi dire un *cercle d'idées* bien déterminé, une demeure sûre et commode.

II

Comment la culture morale doit contribuer a la formation du cercle d'idées

15. La *culture morale* doit contribuer à la formation du *cercle d'idées* non-seulement pendant les heures d'*enseignement*, mais encore dans tout l'ensemble de l'*éducation*. Maintenir l'ordre et la tranquillité pendant les classes, écarter la moindre trace d'irrévérence vis-à-vis du professeur, cela regarde la *discipline*. Mais l'*attention*, le fait de *saisir* avec vivacité, sont des choses bien différentes de l'ordre et de la tranquillité. On peut dresser les enfants à se tenir tranquilles, sans qu'ils saisissent un mot pendant tout ce temps ! Pour obtenir l'*attention*, il faut beaucoup de choses réunies. L'enseignement doit être clair, mais *plutôt difficile que facile*, sous peine de provoquer l'*ennui!* Il doit entretenir le même *intérêt* d'une façon continue, on l'a dit plus haut. Mais l'enfant

doit aussi arriver avec la disposition d'esprit voulue, et cette disposition doit lui être habituelle : c'est là que doit intervenir la *culture morale*. Tout le régime de l'enfant doit être à l'abri d'influences capables d'apporter quelque trouble ; rien ne doit remplir l'âme au-delà de l'*intérêt* qui convient dans le moment. Cela, sans doute, n'est ni toujours ni entièrement au pouvoir de l'éducateur ; il peut même arriver que le fruit de son travail soit détruit par un seul événement qui entraîne les pensées de l'enfant. Mais ce qui est plus en son pouvoir, c'est de faire sentir profondément à l'enfant, par l'action totale de la *culture morale*, combien il tient à l'*attention* la plus minutieuse, de telle sorte que l'élève ne se permette plus de paraître aux leçons qu'avec le plus complet recueillement. L'éducateur qui a obtenu ce résultat pourra éprouver du chagrin lorsqu'un hasard plus puissant viendra détourner l'*intérêt* péniblement conquis pour le jeter dans une autre direction ; il se verra alors obligé de céder, de suivre, et d'accompagner l'enfant avec sympathie ; mais il ne saurait commettre de plus grande faute que de rompre les relations par des défenses intempestives. — Pourtant l'homme revient en définive des distractions petites ou grandes, avec les traits fondamentaux de ses pensées antérieurement ordonnées ; il se rappelle l'ancien état de choses, le rattachement peut donc se faire ; enfin il introduit des éléments nouveaux, et on peut découvrir des moments favorables pour les analyser. Seulement il faut toujours qu'on retrouve la même souplesse, la même bonne volonté, la même franchise, — ou bien qu'on les fasse naître à nouveau, car toute action immédiate de la *culture morale* est passagère.

16. Une fois que l'élève en est arrivé à suivre spontanément sa véritable voie, il a grand besoin de tranquillité ! A partir de ce moment, la *culture morale* doit abandonner peu à peu toutes ses prétentions, et se borner au rôle de spectateur sympathique, bienveillant et confiant ; les conseils mêmes ne doivent

avoir d'autre prétention que celle de provoquer à la réflexion. Rien n'est alors plus salutaire ni accueilli avec plus de reconnaissance que la peine affectueuse qu'on se donne pour éloigner toutes les causes de trouble qui pourraient intervenir et retarder le développement complet de l'homme intérieur.

III

Formation du caractère par la culture morale

17. Comment l'action volontaire doit-elle être *restreinte* ou *encouragée ?*

18. Il faut se rappeler avant toutes choses que l'*action* de l'homme ne consiste pas seulement dans l'*activité* qui tombe sous les sens, mais qu'elle n'est complète que si elle est accomplie intérieurement, et que l'union des deux choses est indispensable pour constituer le *caractère*. L'*activité* multiple des enfants bien portants, qui n'est que l'expression de leur besoin de mouvement, le continuel va-et-vient des natures légères, et même les plaisirs grossiers de ceux qui manifestent une brutale virilité, — toutes ces manifestations extérieures d'un *caractère* futur, n'éclaireront pas l'éducateur autant qu'une action unique, calme et réfléchie, d'une âme repliée sur elle-même, — ou que la résistance fièrement affirmée d'un enfant ordinairement docile. Et là encore, il faut joindre à l'observation beaucoup de réflexion. La véritable fermeté n'existe *jamais* chez les enfants ; ils ne peuvent échapper au *changement de leur cercle d'idées*, que tant de causes doivent produire, et auquel, il faut l'espérer, l'éducateur doit aussi contribuer. Mais la *culture morale* est à peu près impuissante lorsqu'une action de l'enfant révèle une tendance déterminée, armée de réflexion; à moins qu'on ne veuille compter pour quelque chose le résultat obtenu en éloignant les occasions, et en empêchant ainsi l'enfant d'acquérir l'habi-

leté que donne l'habitude : il faudra alors avoir bien soin de supprimer *radicalement* les occasions, et de reconnaître qu'on ne peut combattre l'*imagination* que par des occupations actives et attrayantes d'une autre nature, ce qui revient alors à agir sur le *cercle d'idées*. Il faudra donc s'arrêter à ce moyen, quand il s'agira de détruire une profonde perversion; et c'est la *culture morale* qui doit surtout y contribuer. Mais qu'on se garde bien, dans les cas que nous venons d'indiquer, de recourir aux châtiments rigoureux! Ceux-ci sont tout indiqués lorsqu'une certaine tendance nouvelle se manifeste pour la première ou la seconde fois par une faute, en dehors de toute préméditation, et que cette faute, si on ne la réprimait, serait susceptible de se renouveler, et de laisser dans l'âme un trait vicieux. Dans ce cas, la *culture morale* doit intervenir sur-le-champ avec énergie. Ainsi le *premier mensonge* intéressé ne saurait être trop sévèrement puni, ni réprouvé avec trop de persévérance par des avis fréquents, faits avec une douceur croissante, et on ne saurait craindre, pour le rendre haïssable, de porter des coups trop douloureux dans les profondeurs les plus cachées de l'âme; avec un menteur endurci, au contraire, un semblable traitement n'aurait d'autre effet que de le rendre plus dissimulé et plus vicieux.

19. Il y a une sorte d'*activité* extérieure multiple, qui n'est guidée par aucune tendance ni aucune réflexion profonde et constante, et qui révèle des dispositions plutôt corporelles qu'intellectuelles : cette activité ne constitue pas un *caractère* ; au contraire, elle est un obstacle à l'affermissement du *caractère*. Elle peut être tolérée comme manifestation de l'humeur joyeuse, favorable à la santé et au développement de l'adresse; elle donne même à l'éducateur le temps de *tout préparer* pour la détermination ultérieure du *caractère*, et à ce point de vue elle est profitable. D'autre part, ce genre d'activité n'est pas désirable, parce qu'il peut aisément avoir pour effet de reculer l'éducation ultérieure

du *caractère* au-delà de la période d'éducation. En conséquence, lorsque la formation du *cercle d'idées* est restée en retard ou qu'elle a besoin d'être fortement rectifiée, il ne peut rien y avoir de mieux que de laisser longtemps sans direction déterminée les manifestations joyeuses de la jeunesse; si, au contraire, le *cercle d'idées* existant permet d'espérer une détermination du *caractère* telle qu'on doit la vouloir, alors il est temps, — quel que soit l'âge, — d'y joindre une occupation active *sérieuse*, afin que l'homme se fixe bientôt. Pour celui qu'on a soumis *trop tôt* à une activité importante, il n'y a plus d'*éducation!* ou tout au moins elle ne peut être reprise qu'avec beaucoup de désagréments et peu de chances de succès. Il y a des natures pour lesquelles il faut s'imposer, comme maxime d'éducation applicable dès la plus tendre enfance, de soustraire à leur activité l'excès des attraits extérieurs. Sinon elles n'atteindront jamais à la profondeur, à la décence, à la dignité; elles n'occuperont aucune place dans le monde ; elles nuiront, en voulant uniquement agir; on les redoutera, et quand on le pourra, on les refoulera. Pour ceux qui s'adonnent de bonne heure et exclusivement à une occupation inintelligente, on peut sûrement présumer qu'ils sont et resteront des esprits vides, et qu'ils seront d'autant plus insupportables que l'intérêt qui les anime encore ne peut même pas persister avec une force égale ni les protéger contre l'ennui.

20. La *culture morale* doit avant tout compléter les dispositions naturelles au point de vue de la *mémoire de la volonté.* On a déjà dit qu'un genre de vie uniforme, où l'on évite tout changement pouvant être une cause de distraction, contribuait à ce résultat. Mais on ne peut mieux se rendre compte de l'influence que peut surtout avoir à cet égard l'attitude de l'éducateur, qu'en se représentant l'impression différente qu'on éprouve suivant qu'on vit avec des hommes au caractère constant, ou au caractère versatile. Avec ces derniers, nos relations se trou-

vent sans cesse modifiées ; nous avons besoin, pour conserver notre fermeté auprès d'eux, d'une force double de celle qui nous est nécessaire auprès des autres; car ceux-ci nous communiquent insensiblement leur égalité d'humeur, et nous font avancer sur une voie unie, en nous présentant toujours le même rapport. Mais, dans l'*éducation*, il en coûte infiniment de peine pour montrer toujours le même visage aux enfants dans les mêmes circonstances, car combien de choses nous agitent, qu'ils ne peuvent comprendre, qu'ils ne doivent pas davantage éprouver ! Et lorsqu'on a affaire à plusieurs enfants, le travail de l'*éducation* lui-même affecte de tant de manières, qu'il faut un soin tout particulier pour rendre à chacun la disposition d'esprit qu'il avait fait naître, et ne pas confondre les différents tons qu'on doit prendre vis-à-vis de l'enfant, ni les altérer l'un par l'autre. A cet égard, il y a lieu de tenir compte des qualités naturelles de l'éducateur, et en outre de son expérience du commerce des hommes. Lorsque celle-ci manque et que celles-là agissent défavorablement, l'insuccès de la *culture morale* peut souvent n'avoir d'autre cause que l'impuissance de l'éducateur à se dominer pour paraître égal, de sorte que ses élèves ne le comprennent plus et renoncent à l'espoir de jamais le satisfaire. C'est précisément le résultat contraire de celui que doit obtenir en première ligne la *culture morale* lorsqu'elle se propose de former un *caractère*. Car il arrive en pareil cas que ce qui existait de *mémoire de la volonté* est réduit en raison même de ce que peut la *culture morale*, et que le *caractère* est forcé de s'édifier dans une profondeur cachée quelconque. — Une éducation qui *tient* l'enfant [1] (j'appelle ainsi celle qui favorise comme il convient la *mémoire de la volonté*), réussira donc surtout avec celui qui a le caractère naturellement égal.

21. Mais que celui qui peut se vanter d'un tel avantage se garde

1. Voir p. 264, §§ 37 sq.

bien de ne pas satisfaire à la seconde condition de l'*éducation morale*, qui doit agir aussi d'une façon *déterminante*, de telle sorte que le *choix* puisse se décider! Or pour cela il faut une âme mobile, capable de toujours répondre aux mouvements de l'âme enfantine. — Ce qui dans ce cas importe encore plus que les qualités naturelles de l'éducateur, c'est la concentration de son esprit, qui doit se porter sur l'*éducation* de telle manière que lui-même, déterminé en grande partie par l'élève, le détermine à son tour par une sorte de réaction naturelle...

IV

Des punitions

22.... Il importe de remarquer que les punitions de l'*éducation* ne sont pas liées à une idée de réparation, comme les punitions de la *discipline*; mais elles doivent être mesurées de telle manière que l'individu y voie toujours un avis bien intentionné, et n'en puisse concevoir une répulsion durable pour l'éducateur. Tout dépend ici de la sensibilité de l'enfant. Quant à la *qualité* de la punition, il y a aussi entre les punitions de l'*éducation* et celles de la *discipline* une différence qui saute aux yeux : celles de la *discipline* se bornent à rendre par n'importe quel moyen, la quantité de bien ou de mal méritée, tandis que celles de l'*éducation* doivent tendre à éviter autant que possible tout caractère *positif* ou *arbitraire*, et s'attacher uniquement, lorsqu'elles le peuvent, aux conséquences *naturelles* des actions humaines. En effet, elles doivent déterminer de bonne heure chez l'enfant la direction qu'il prendrait lui-même plus tard avec l'expérience, et peut-être au prix d'un certain préjudice... Les récompenses pédagogiques doivent se régler d'après les mêmes principes. Mais elles auront peu d'efficacité si elles ne se fondent pas sur un ensemble de procédés auquel elles puissent donner de l'énergie...

23.... On a dit souvent, et à certains égards on ne saurait trop le répéter, qu'il faut laisser aux enfants leur esprit enfantin. Or, qu'est-ce qui gâte l'esprit enfantin ? Tout ce qui s'oppose à l'oubli naturel de soi-même. L'homme bien portant ne sent pas son corps : de même l'enfant insouciant ne doit pas se sentir exister, afin de ne pas prendre son existence pour mesure de l'importance des choses extérieures. Alors on peut espérer que, parmi les remarques qu'il fait, se trouveront aussi les conceptions claires du *juste* et de l'*injuste* moral ; et comme il considère les autres à cet égard, il se considérera également lui-même ; et de même que le *particulier* est soumis au *général*, de même il se trouvera soumis à sa propre censure. C'est le commencement naturel de la *culture morale*, qui est faible et incertain, et doit être fortifié par l'*instruction*. Mais ce commencement est gêné et troublé par toute excitation vive et durable qui donne au *sentiment de soi* une occasion de prédominer, par où le propre *moi* devient un point de relation pour l'extérieur. Une telle excitation peut être agréable ou désagréable. Ce dernier cas se présente dans la maladie ou l'état maladif, et même déjà chez les tempéraments très excitables : les éducateurs savent depuis longtemps combien le développement moral en souffre. C'est encore le même cas qui se présente lorsqu'on traite l'enfant durement ou qu'on le taquine souvent, ou qu'on néglige les soins que réclament ses besoins. En revanche, on conseille avec raison de favoriser la gaieté naturelle des enfants. Mais la pédagogie recommande avec autant de raison d'éviter tout ce qui, en procurant un sentiment de plaisir, donne au *moi* l'occasion de ressortir : par exemple, tout ce qui occupe les désirs sans aucune utilité, les éveille trop tôt au lieu de les réserver pour l'âge auquel ils appartiennent, et tout ce qui entretient la vanité et l'amour-propre.

24. Il faut au contraire, à tout âge, habituer l'enfant, le petit garçon, l'adolescent, à supporter la censure à laquelle il s'est exposé, lorsqu'elle est juste et compréhensible. C'est un point

capital de la *culture morale*, de veiller à ce que toutes les voix de l'entourage, — qui sont en quelque sorte celles de l'opinion publique, — fassent entendre leurs critiques, sans les rendre désagréables par des commentaires offensants... Si l'éducateur seul doit représenter l'opinion générale ou même la contredire, il lui sera difficile de donner du poids à sa critique ; ou alors il importe essentiellement qu'il possède une autorité prépondérante, en dehors de laquelle l'enfant n'estime plus aucune autre opinion. Dans les premières années, l'*instruction morale* élémentaire se confondra presque avec cette censure : nous en laissons ici le soin aux mères et aux livres enfantins bien faits, en demandant seulement qu'on ne la change pas en maximes inculquées qui ont l'inconvénient, dans les cas les plus favorables, de devancer l'*éducation subjective* du *caractère*, et même de la détruire, en même temps qu'elles portent atteinte à la naïveté de l'enfant.

25.... Il est aussi mauvais pour l'esprit d'être amolli et attendri, que pour le corps qu'on veut protéger des intempéries du climat. Empêcher le froid extérieur n'est pas élever la température intérieure ; mais tout au contraire, l'accroissement de chaleur morale résulte en grande partie du travail et de l'excitation qui se produisent à l'intérieur... Ce n'est qu'avec un éducateur négligent qu'un enfant prend comme exemple et imite tout ce qu'il voit. Une sollicitude pédagogique modérée amène l'enfant à suivre seul la voie de sa propre culture, et lui permet, sans qu'il ait besoin de comparer avec ses propres efforts, d'observer et de considérer comme un phénomène étranger tout ce que font les natures grossières. S'il vient à en rencontrer, elles blesseront si souvent sa délicatesse et, en revanche, lui feront sentir si agréablement sa supériorité intellectuelle, que l'éducateur, s'il a fait auparavant son devoir, aura alors quelque peine pour rétablir seulement la communauté nécessaire entre celui dont il a élevé le niveau et les autres qui ont été abandonnés par le sort...

26.... L'approbation méritée, donnée en silence, mais largement et de grand cœur, est le ressort sur lequel doit s'appuyer la force du blâme, qui sera tout aussi largement donné, éloquent, mesuré avec soin, et devra puiser son énergie dans les tournures les plus variées, — et cela jusqu'à ce qu'il apparaisse que l'enfant a été intimement pénétré de l'un et de l'autre, et qu'il se dirige et agit lui-même par les deux. Car il vient un moment, tôt ou tard, où les paroles de l'éducateur seraient superflues s'il voulait continuer à exprimer ce que l'enfant se dit à lui-même si bien ; mais c'est là le point de départ d'une certaine intimité, qui ne serait pas admissible plus tôt, et qui, sous forme de méditation des affaires communes, revient à certains moments sur les choses intérieures dont l'homme doit se soucier au point de vue moral.

Second exposé

I a

Procédés de la culture morale

Esquisse, §§ 151-194.

27. L'*éducation morale* est sans doute loin d'être constamment un obstacle et une gêne; encore moins veut-elle imposer à l'enfant une activité étrangère à la place de la sienne. Toutefois elle est obligée tantôt de refuser, tantôt d'accorder, de sorte qu'elle rend l'enfant bien plus dépendant que ne le ferait le *gouvernement* seul. Car il se peut que le *gouvernement* tienne rigoureusement à quelques prescriptions, et laisse pour le reste l'enfant à lui-même; mais c'est là une insouciance à laquelle la *culture morale* doit s'abandonner rarement, et qui ne pourrait se justifier que par une confiance bien fondée dans l'enfant.

Un éducateur attentif laisse paraître constamment, même sans

le vouloir, un peu de satisfaction ou de mécontentement : cela suffit souvent; parfois même, avec des enfants sensibles, c'est déjà trop. Le blâme inaccoutumé les touche beaucoup plus qu'on ne le voudrait, tandis que les moindres signes d'approbation ne leur échappent point. Il importe de ménager cette sensibilité.

28. Cette sensibilité se manifeste plus généralement à l'égard de la liberté accordée ou des restrictions qu'on y apporte. Ce point a en même temps pour l'éducation du caractère la plus grande importance immédiate, lorsque l'enfant use de la liberté accordée pour une action réfléchie et suivie de succès. Car ce succès a pour conséquence de donner de l'assurance à la *volonté*, par quoi le désir mûrit et devient résolution. Quand il y a lieu d'espérer que l'enfant agira bien, il faut lui donner la liberté nécessaire; dans le cas contraire, il est dangereux de le laisser trop tôt avoir conscience de son pouvoir d'agir par lui-même. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet.

29. Lorsqu'on est souvent obligé de blâmer et d'interdire ceci ou cela, la sensibilité s'émousse en général, mais, plutôt à l'égard des paroles qu'à l'égard des restrictions imposées. Pour les paroles, on peut varier la forme; mais, en ce qui concerne les permissions et les défenses, il faut autant que possible faire en sorte qu'on sente une règle fixe, par exemple celle de ne pas accorder un certain genre de permission hebdomadaire ou mensuelle, plus souvent que ne le permet une habitude qu'on a adoptée. L'irrégularité sans raisons apparentes, paraît arbitraire ou capricieuse : les limites fixes sont plus facilement supportées.

30. Rien ne peut mieux ménager la sensibilité de l'enfant à cet égard qu'un simple avertissement, un rappel quotidien, des appels à heure fixe, sans y associer de reproches. Il y a une quantité de petites choses de la vie quotidienne où il faut

que l'ordre règne : il n'est pas bon de leur donner plus d'importance qu'elles n'en ont : il ne faut pas prodiguer facilement le blâme sévère à des négligences insignifiantes, car on en a besoin pour les choses importantes. Mais la règle doit être observée : les petites punitions qui ne blessent pas personnellement (par exemple les petites amendes de quelques centimes), conviennent mieux en pareil cas que des paroles dures.

31. A ces moyens se rattachent ceux par lesquels on habitue l'enfant à supporter certaines choses et à endurer certaines privations sans murmurer, et même à s'endurcir. Ici, il faut non seulement éviter ce qui pourrait exciter la sensibilité, mais il faut encore permettre à la bonne humeur et à la joyeuse plaisanterie de se manifester librement.

32. Le fait de gâter les enfants par une jouissance fréquente et inutile, par un grand nombre de plaisirs artificiels qui ne comportent pas en même temps un peu de travail et d'exercice, est déjà préjudiciable pour cette raison que l'affaiblissement de la sensibilité qui en résulte rend inefficaces une quantité de petits moyens dont on peut faire usage avec des enfants qui n'ont pas été gâtés. Il faut en effet bien peu de chose pour leur procurer maint plaisir, lorsque la grande modération est l'habitude quotidienne ; mais il faut aussi user de ces moyens en quelque sorte avec économie, pour obtenir beaucoup avec peu. On évitera surtout de dégoûter prématurément les jeunes gens de leurs jeux inoffensifs en exigeant d'eux une tenue posée. L'amour-propre ne les pousse que trop tôt à ne plus vouloir paraître des enfants.

33. Un bon éducateur se montrera attentif déjà dans les petites choses, qui peuvent prendre assez d'importance dans son petit monde ; mais ce qui importe davantage, c'est la proportion entre les diverses choses qui concourent à une même action :

1° *Proportion entre l'activité et le repos.* Il faut que les forces aient un emploi, mais, en s'employant, elles doivent se développer

et non s'épuiser. Il est parfois nécessaire que la jeunesse puisse se convaincre par sa propre expérience de ce qu'on peut obtenir par l'effort; mais les fortes épreuves de ce genre ne doivent jamais devenir la règle.

2° *Proportion entre ce qui abaisse et ce qui élève les idées* [1]. Ici, il faut autant que possible qu'il y ait équilibre. Ce qui surgit de soi-même n'a pas besoin d'être élevé; mais si dans l'ensemble de l'éducation le blâme l'emporte sensiblement, à la longue, sur l'encouragement, il perd de son action, il indispose plus qu'il ne sert.

3° *Proportion entre la liberté et les restrictions qu'on est obligé d'y apporter*. Il faut que les personnes et les choses qui entourent l'enfant soient exemptes de ce qui pourrait l'induire en tentation : mais l'entourage de l'enfant doit être assez étendu et assez riche pour qu'il se sente peu attiré vers ce qui vient du dehors.

34. Les moyens d'*éducation* qui ne permettent pas de prévoir la sensibilité des enfants sont d'une efficacité douteuse. Il s'en trouve pourtant quelques-uns, parmi ceux-là, qu'il y a lieu d'essayer, à la condition toutefois d'observer leur action. C'est dans cette catégorie que rentrent surtout les *peines* et les *récompenses* pédagogiques, par lesquelles on reproduit les conséquences naturelles des actes de l'individu. Ainsi celui qui perd son temps est privé d'une certaine jouissance, celui qui abîme ses affaires est forcé de s'en passer; celui qui s'est montré intempérant est obligé de prendre une médecine amère, le bavard est éloigné des lieux où l'on dit ce qui ne doit pas être entendu de tout le monde, et ainsi de suite. Ces sortes de punitions ne servent pas à l'amélioration morale, mais elles avertissent et assagissent : dans quelle mesure, souvent on ne peut le dire d'avance; en tout cas, il peut en rester un souvenir utile.

1. D'après la psychologie de Herbart, les idées *s'élèvent* ou *s'abaissent* : dans le premier cas, elles entrent dans la conscience, dans le second, elles disparaissent.

35. Quelquefois il importe de faire sortir l'enfant d'une mauvaise voie. On y réussit par une interruption soudaine, en faisant intervenir quelque chose de nouveau. Il y a lieu d'agir ainsi dans les cas où une occupation est devenue traînante et désagréable.

D'autres fois, on voit chez des enfants robustes une conduite très blâmable persister malgré les remontrances et les punitions, ou bien changer de forme, bien qu'elle n'ait pour cause essentielle qu'un désaccord facile à faire disparaître. En pareil cas, il suffit peut-être d'un petit cadeau, d'une attention inaccoutumée, pour amener l'enfant à s'ouvrir, et on voit aisément ce qu'il y a à faire quand on a découvert la cause du mal.

36. Chez ceux qui sont faibles physiquement, l'essentiel consiste à prendre grand soin de la santé, et à faire preuve d'une patience persévérante. Seulement il ne faut pas que la bonté dégénère en faiblesse indulgente: une surveillance étroite doit remplacer tout procédé de dureté.

37. Il importe maintenant d'appuyer nos considérations sur les différences qui existent dans le *caractère* et la *moralité* [1]. La *culture morale* a pour but : 1° de *tenir* l'individu ; 2° de le *déterminer* ; 3° d'*établir des règles* ; 4° de veiller dans l'ensemble à *maintenir dans l'âme le repos et la sérénité*; 5° de l'*émouvoir* en partie par l'*approbation* et par le *blâme*; et 6° d'*avertir* et de *corriger* à temps. Ces termes courts prendront une signification plus précise par la comparaison des principes développés précédemment.

1° *La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but de tenir l'individu.*

38. La *culture morale*, en tant qu'elle a pour but de *tenir* l'individu, se rattache d'abord à la *mémoire de la volonté* dont

1. Page 227, §§ 10-12.

il a été question plus haut [1], et dont l'opposé est la légèreté qu'on attribue ordinairement à la jeunesse. En effet, l'individu léger ne se souvient pas de ce qu'il a voulu : il a besoin d'être *tenu* par la *culture morale*. Pour préciser davantage, nous dirons qu'on peut le *tenir* à quelque chose ou loin de quelque chose.

La première condition à laquelle doit satisfaire la *culture morale* pour atteindre ce but est la *discipline*, et l'*obéissance* qui en est le résultat. Il suit de là que l'enfant, dans le cas où on voudrait commander, n'oserait pas résister. Mais on commande rarement, et seulement dans les cas d'absolue nécessité : autrement l'enfant ne pourrait pas se développer; et si on le faisait sans motifs visibles et urgents, avec des enfants qui avancent en âge, l'obéissance ne durerait plus longtemps. Or, pendant la période où le *gouvernement* ne s'exerce pas, il faut pourtant que l'enfant ne soit pas abandonné à une liberté sans frein, il faut qu'il sente toujours, si doucement que ce soit, qu'il ne doit pas dépasser certaines limites : c'est le résultat qu'on doit obtenir par la *culture morale*, en tant qu'elle se propose de *tenir* l'individu.

Mais l'élève même docile en général n'obéit pas à tout le monde, ni en toutes circonstances, ni toujours complètement, sur-le-champ et sans résistance; s'il arrive qu'il n'obéisse pas à des paroles douces il obéira encore moins si on le traite durement. Il faut sans doute que l'éducateur sache s'il est soutenu, — le père doit avoir décidé en lui-même jusqu'où il irait au besoin dans les mesures de rigueur ; le précepteur doit savoir sur quel appui il peut compter de la part des parents, et le maître d'école, jusqu'à quel point l'oblige l'autorité supérieure : mais alors la *culture morale* serait ramenée au *gouvernement*, et c'est ce qu'il faut éviter autant que possible. Les cas regrettables où on ne peut l'éviter sont presque

1. Page 228, § 12.

toujours ceux où, depuis longtemps, une faiblesse indulgente a eu pour résultat de rendre l'enfant insoumis : nous laisserons ces cas de côté et nous pouvons d'autant mieux le faire que même l'insubordination, lorsque tous les liens ne sont pas rompus et qu'on lui oppose sans précipitation une fermeté sérieuse, disparaît bientôt et fait place au repentir.

39. Si donc la *culture morale*, en tant qu'elle se propose de *tenir* l'individu, doit avoir en elle-même une certaine force pour remédier autant qu'il est nécessaire à l'insuffisance de l'obéissance, il importe auparavant de faire en sorte que l'enfant ait le sentiment vif que le contentement de l'éducateur est un bien qu'il peut posséder ou perdre. L'éducateur y réussira dans la mesure où son action pénètrera d'une manière efficace et opportune dans les habitudes d'existence de l'enfant. Pour pouvoir prendre, il faut qu'il donne. S'il juge nécessaire de donner à l'enfant une autre direction, il ne doit pas considérer cette entreprise comme plus facile qu'elle ne l'est en réalité, mais il doit avancer lentement.

La première chose à faire dans l'éducation du *caractère*, est décrite par Niemeyer dans ce passage excellent :

« L'éducateur doit porter ses premiers soins sur ce qu'il y a de décidément bon dans le caractère naturel de l'enfant qu'il doit élever : c'est là ce que ses efforts constants devront tendre à conserver, à consolider, à élever au niveau de la vertu et à protéger contre tout danger. C'est là ce qui doit pour ainsi dire donner le ton à toute sa méthode d'éducation. Même s'il a affaire à un enfant mal élevé et gâté, il portera son attention sur ce point et cherchera à trier ce bon grain malgré l'ivraie qui pourrait être sortie à côté : car c'est là le point de départ du développement moral ultérieur. »

Ce passage peut déjà figurer ici, bien qu'à vrai dire il n'appartienne qu'au chapitre de la *culture morale* proprement dite. Si l'enfant sent qu'on s'adresse à ce qu'il a de meil-

leur en lui, et si à cela on ajoute un peu d'aménité, telle que le comporte le ton de la bonne société, il se montrera d'autant plus obéissant que la mémoire de la *volonté* sera en lui plus développée, et s'il manque encore quelque chose, la *culture morale* pourra facilement le compléter.

40. Mais, moins l'enfant aura la mémoire de sa propre *volonté*, plus la *culture morale* qui a pour but de le *tenir* présentera de difficultés. Pourtant, ici encore, il y a lieu de distinguer entre l'indiscipline capricieuse et la simple légèreté.

Il peut se présenter des cas où la pétulance de l'enfant provoque l'éducateur à une sorte de lutte. Plutôt que de s'y laisser entraîner, il suffira le plus souvent, au début, d'écarter avec calme, de veiller du regard, d'attendre jusqu'à ce que la fatigue se produise. Les embarras qu'un tel enfant se prépare à lui-même fourniront l'occasion de l'humilier : c'est alors qu'on verra s'il est possible de l'amener à une conduite uniforme. Quelquefois on peut arriver par ce moyen, avec quelques individus, à suppléer même à l'absence de *gouvernement*; mais on ne peut guère l'espérer pour un grand nombre, chez qui l'indiscipline a déjà conduit à l'immoralité.

41. La légèreté proprement dite, qui se manifeste par les oublis, le désordre, l'inconstance, et ce qu'on appelle les gamineries, est un mal inhérent aux dispositions individuelles, et qui ne comporte pas de guérison radicale; on peut toutefois, plus tard, à force d'avertissements et de précautions contre les excitations extérieures, la rendre insensible. Le frein de la *culture morale* sera donc d'autant plus nécessaire pour éviter les conséquences du mal ou tout au moins les atténuer. En effet, dès que l'enfant léger commence à se complaire dans ses actes, il se révolte contre l'ordre et l'application au travail, et songe aux moyens d'avoir de la liberté pour se livrer au désordre. La *culture morale* doit aller au-devant du mal. Au commencement, tant que la volonté de faire mal n'existe pas encore

c'est à elle qu'il appartient de remplacer la *volonté* qui manque. Elle doit remettre sous les yeux de l'enfant ce qu'il a perdu de vue. Il faut qu'elle donne sans cesse à ses oscillations et à ses divagations une fermeté et une régularité extérieures, qu'elle ne pourrait obtenir tout de suite.

C'est ici le lieu de dire qu'on ne doit pas raisonner avec les enfants. « Je ne puis dire assez haut ni assez fort qu'on se garde de raisonner trop souvent », dit Caroline Rudolphi [1]; et Schwarz [2], qui cite ce passage, ajoute : « Une seule fois est déjà trop. » Niemeyer, en parlant des suites fâcheuses que peut avoir une trop grande vivacité, et en caractérisant la légèreté « qui », dit-il, « rend inattentif, ne prend pas garde aux suites et conduit à l'étourderie », continue ainsi : « Ce ne sont pas là des défauts du cœur, mais ce sont des défauts dont il faut pourtant se débarrasser, et pour cela il n'y a guère qu'un moyen éducatif qui soit sûr : c'est l'*habitude*, qui ne doit être soutenue par les peines positives, sagement choisies, que lorsqu'on commence à remarquer l'absence de bonne volonté, ou lorsque ces défauts ont déjà atteint un niveau élevé. » Il recommande de plus qu'on insiste pour changer sur l'heure ce qui doit être changé, les exhortations vagues ne produisant aucun effet.

Sans doute, tout n'est pas tranché pour cela; mais nous avons encore d'autres choses à dire à propos de la *culture morale*, en tant qu'elle doit *tenir* l'individu, et on ne peut contester qu'il soit mauvais de mettre le *raisonnement* à la place de l'*habitude*.

42. S'il est plus difficile, quand on a affaire à des caractères légers, de les retenir que de les astreindre à quelque chose, — car on réussit plus facilement sur ce dernier point, au

1. Auteur d'un ouvrage sur l'éducation des filles, intitulé : *Gemälde weiblicher Erziehung*, 1807, qui eut un grand succès en Allemagne.

2. Théologien et pédagogue (1766-1837), auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation, dont le plus important est la *Pédagogie* (*Erziehungslehre*), 4 vol. 1802-1813.

moins en partie, lorsque l'enseignement éveille de l'intérêt, — il est par contre plus difficile d'astreindre les natures paresseuses, parce qu'on est obligé de les troubler dans leurs aises. Le premier point ici, c'est de les exciter aux exercices du corps, en leur donnant de joyeux compagnons de jeu : et lorsque les travaux difficiles de l'étude ne peuvent encore trouver place, il faut se contenter d'une occupation plus facile. Quand l'indolence s'ajoute à l'affaissement physique, il faut s'en remettre pour l'amélioration aux soins de la santé et aux années.

En toutes circonstances, il faut tenir pour règle que les tâches imposées ne doivent pas dépasser les forces de l'élève ni être trop longues, mais que le travail une fois commencé doit être achevé ; tout au moins les élèves ne doivent-ils pas l'abandonner de leur propre gré, il faut qu'il constitue à leurs yeux un tout, si petit qu'il soit.

43. Il est à peine besoin de dire que la *culture morale*, en tant qu'elle a pour but de *tenir* l'enfant, repose sur l'attitude même de l'éducateur, sur l'uniformité de sa conduite ; mais il faut que cette uniformité apparaisse clairement même aux yeux des enfants. Surtout il ne devra pas donner lieu à ce reproche : qu'on ne sait jamais comment faire avec lui, et qu'il est toujours mécontent quoi qu'on fasse. Quand il en est ainsi, l'humeur avec laquelle il se présente chaque fois est la première chose que les élèves observent, comme ils observeraient le temps qu'il fait, et qu'ils se communiquent. Ils redoutent sa mauvaise humeur ; mais, s'il arrive de bonne humeur, ils en profitent pour lui adresser des prières importunes. Les élèves cherchent à déplacer le point fixe qui doit les tenir, et le moindre succès encourage des espérances excessives. Alors disparaît l'action encore exercée par le *gouvernement* primitif, et les nouvelles mesures de sévérité auxquelles on est obligé de recourir entraînent une série de maux.

2° *La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but de déterminer l'individu.*

44. En second lieu, l'éducation doit agir d'une façon *déterminante* : elle doit amener l'enfant à *choisir* [1]. C'est ici que s'applique la distinction faite plus haut entre ce qu'on veut *souffrir*, ce qu'on veut *obtenir* et ce qu'on veut *faire*, et par conséquent aussi l'expérience des suites naturelles des actes et omissions (§ 34), car si l'on ne prend pas garde à ces suites, il est impossible de mettre en harmonie ces volontés diverses. Or, il importe de remarquer que l'éducateur n'a pas à choisir au nom de l'élève, car c'est le caractère propre de ce dernier qui doit arriver à *se déterminer*. L'enfant doit apprendre à connaître en partie les biens et les maux par sa propre expérience, et encore il n'en connaîtra que la plus petite partie. La flamme brûle, l'aiguille pique, les chutes et les coups sont douloureux : voilà des choses que le petit enfant doit déjà éprouver ; et cela peut s'appliquer sur une plus grande étendue, à la condition qu'on ne le pousse pas jusqu'à la limite du danger sérieux. Il importe, au contraire, que les expériences ainsi faites réellement, confirmant les avertissements de l'éducateur, aient pour conséquence que l'enfant *ajoute foi* aux autres avertissements, sans avoir besoin d'en attendre la confirmation.

45. Les choses qui réjouissent et celles qui blessent résultent si souvent des rapports sociaux, qu'il faut que l'enfant grandisse au milieu de ces rapports pour apprendre dans une certaine mesure à connaître sa place naturelle parmi plusieurs de ses semblables. Or, d'une part, s'éveille le souci de prévenir le mauvais exemple et la grossièreté ; et, d'autre part, on ne doit pourtant pas, dans le choix des relations de l'enfant, se montrer aussi craintif que s'il s'agissait de lui épargner le senti-

1. Voir p. 228, § 12.

ment de gêne et d'oppression qui se produit dans toute société par le jeu des efforts et des résistances des hommes. Trop de concessions de la part de ses camarades donnent à l'enfant des illusions sur les vrais rapports de la vie.

En outre, la fréquentation de la société doit alterner avec la vie retirée. Il ne faut pas que le courant de la vie sociale entraîne, et devienne plus puissant que l'*éducation*. Le jeune enfant, et à plus forte raison l'adolescent, doit aussi déjà apprendre à être seul et à remplir convenablement son temps.

46. En vivant alternativement au milieu de ses pareils et parmi les adultes, l'enfant apprend à connaître différents points d'honneur. Les unir ou les subordonner entre eux comme il convient, peut être pour l'éducation, suivant les circonstances, une tâche plus ou moins aisée ou difficile, selon que l'estime de la force brutale s'accordera plus ou moins avec les exigences du bon ton et la considération accordée aux talents et au savoir. L'essentiel, c'est qu'on n'entretienne artificiellement aucun amour-propre, mais qu'on n'en étouffe non plus aucun lorsqu'il est naturel et juste. Mais, ordinairement, ceux qui s'intéressent aux progrès de l'élève ont besoin de se mettre eux-mêmes en garde contre l'illusion d'espérances exagérées. En y cédant, ils deviennent involontairement flatteurs, ils poussent l'enfant, et à plus forte raison l'adolescent, au delà du point auquel il doit se tenir : il faut alors s'attendre plus tard à d'amères expériences.

47. Une chose qui se développe plus lentement que l'amour-propre naturel, c'est l'appréciation, l'estimation de la valeur des choses considérées par rapport aux besoins ordinaires de l'existence. Ainsi, en particulier, les jeunes enfants savent rarement manier l'argent ; le petit garçon est victime des illusions, et au lieu de dire, par exemple : *ceci ou cela*, quand il s'agit de ce qu'on peut avoir pour une certaine somme d'argent, il est tenté de dire : *ceci et cela*. Là encore, il faut qu'il fasse des expériences en petit, et qu'il apprenne à estimer par la pri-

vation ce qu'il n'a pas, non seulement au point de vue de l'argent, mais aussi des choses elles-mêmes. Il est rarement besoin de prévenir la jeunesse contre l'avarice mesquine ; pourtant il arrive plus souvent qu'elle contracte un peu ce défaut par ouï-dire, et il peut arriver que tel soit avare par imitation, qui, de son propre mouvement, serait dissipateur. Lorsque ces défauts ne cèdent pas devant l'amour-propre, ils sont du ressort de la *culture morale* proprement dite.

48. Une fois que l'enfant a appris quelle gêne il est ou n'est pas obligé de subir parmi les autres hommes, et la somme d'honneur, de choses, de jouissances à laquelle il peut prétendre ou doit renoncer, il s'agit de savoir comment il combinera tout cela avec les occupations auxquelles il se livre avec plus ou moins de plaisir ou de déplaisir. Il arrive souvent alors que telle chose rend l'autre possible, ou qu'elle en dépend, ou que celle-ci limite celle-là ; tout cela, l'esprit réfléchi le remarque bientôt de lui-même, mais l'esprit léger ne s'en pénètre pas suffisamment : il faut alors que l'éducateur l'y aide, car si la réflexion sur ces sortes de choses fait défaut, l'homme restera sans *caractère*.

Mais il arrive souvent qu'un certain manque de fermeté est même désirable ; c'est en effet le cas lorsque les différentes sortes d'*intérêt* intellectuel que doit éveiller l'*enseignement*, ainsi que la *culture morale* et la *culture religieuse*, sont restées en retard. La *partie objective* du caractère [1] ne doit pas se compléter trop tôt, et bien souvent une grande partie de la valeur de l'*éducation morale* consiste à reculer ce moment. C'est à cela que sert la gêne qu'on impose à l'enfant, la situation inférieure qu'on lui donne conformément à son âge, et surtout la privation de liberté par laquelle on l'empêche d'agir sans permission et à son gré [2]. L'appréciation esthétique des choses

1. Page 227, § 10.
2. Page 261, § 28.

de la *volonté* ne vient souvent que tard, ou reste faible par rapport à l'impression des expériences mentionnées précédemment; alors on constate aussi l'absence de chaleur morale, et, en pareil cas, on parviendrait sans doute à former le *caractère*, mais bien mal, si on laissait le jeune homme en pleine liberté. Il vaut mieux favoriser tout ce qui peut contribuer à prolonger au-delà de la mesure ordinaire les amusements de la jeunesse, même les jeux enfantins.

3° *La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but d'établir des règles.*

49. La *culture morale*, considérée en tant qu'elle a pour but d'*établir des règles*, commence au moment où la *partie subjective* du caractère apparaît, c'est-à-dire ordinairement dans les dernières années de l'enfance. Dans la période qui précède, la règle était de ne pas raisonner avec les enfants (§ 41), du moins tant que cette règle pouvait suffire. Mais cela cesse d'être possible dès que l'élève raisonne par lui-même, et le fait même avec une telle suite que ses pensées, au lieu de venir et de disparaître comme des idées fugitives, gagnent en durée et en solidité. Il ne faut pas alors abandonner ce raisonnement à lui-même, on ne peut non plus le réprimer par des paroles d'autorité, il faut au contraire que l'éducateur s'y prête en raisonnant lui-même, et prévienne ainsi un développement ultérieur dans une fausse direction.

La tendance à établir des règles se remarque déjà dans les jeux des enfants. A chaque instant un ordre règle ce qu'il faut faire; seulement on obéit mal aux ordres impératifs et on les change souvent. Il ne manque pas non plus de desseins, de projets que les enfants se tracent à eux-mêmes, mais ils ne peuvent signifier grand chose tant qu'ils manquent de fixité. Il en est tout différemment lorsque ces projets ou desseins

deviennent fixes, que les moyens et les fins se combinent pour devenir des plans, dont l'exécution est tentée au milieu des obstacles, lorsqu'enfin ces mêmes desseins ou projets, conçus à l'aide de principes généraux, peuvent désormais élever la prétention d'être valables aussi pour les cas futurs possibles, et se trouvent ainsi transformés en maximes.

50. La prudence exige d'abord qu'on ne rebute pas les discours sincères par un mauvais accueil, mais qu'on tolère plutôt une discussion gênante, pourvu qu'on soit sûr qu'elle est sincère, et que l'enfant ne se sente pas trop flatté par l'attention inespérée qu'on lui accorde.

51. La prudence exige en outre, dans les cas où l'élève ne se laisse pas convaincre immédiatement, qu'on ajourne le jugement définitif plutôt que d'y persister; il sera toujours facile de renvoyer l'enfant à des notions non encore acquises et à des études ultérieures. La grande assurance avec laquelle les jeunes garçons et les adolescents soutiennent ordinairement leurs opinions a toujours pour cause une grande ignorance; ils ne soupçonnent pas de loin combien de choses ont déjà été pensées et contestées avant eux. C'est l'*instruction* qui les guérira de leur manque de modestie.

Mais l'essentiel pour la *culture morale*, c'est la logique ou l'inconséquence dans les actes. La difficulté d'agir strictement d'après des maximes, doit être rendue sensible à celui qui établit aisément des maximes. C'est dans ce sens qu'il faut mettre le miroir devant les yeux de l'enfant, soit pour écarter les maximes qui ne peuvent subsister, soit pour consolider les autres.

Mais parmi les maximes à écarter, nous comptons aussi celles qui, bien que dictées par la sagesse pratique, seraient pourtant contraires à la morale. En admettant que cette chose n'ait pas été d'avance bien claire pour l'élève, il faut qu'elle ressorte dans la pratique par les conséquences choquantes qui en résultent.

52. La *culture morale*, en tant qu'elle a pour objet d'*établir des règles*, exige souvent qu'on tienne à l'enfant un langage vif, qu'on lui rappelle le passé et qu'on lui prédise l'avenir pour le cas où il persisterait dans ses fautes, qu'on l'amène à regarder en lui-même, pour chercher à la source même le lien qui doit exister dans ses actions. Si cependant tout cela a déjà été fait précédemment dans une intention morale, alors il n'y a plus besoin de longs discours; on se montrera d'autant plus calme et plus bref dans ses paroles qu'elles ont déjà produit plus d'effet, qu'on peut avoir déjà plus de confiance dans le jugement personnel de l'élève, et qu'enfin on avance davantage dans la période où, entrant dans le monde, il pourra observer les discours et les actes des personnes étrangères qui l'entourent. En effet, lorsqu'arrive le moment où il veut comparer le nouveau à l'ancien, son sentiment pour l'ancien est devenu bien faible, et disparaît bientôt tout-à-fait s'il n'est pas déjà profondément enraciné.

4° *La culture morale considérée en tant qu'elle doit maintenir dans l'âme le repos et la sérénité.*

53. En quatrième lieu, l'humeur doit être maintenue égale dans son ensemble, et l'esprit toujours prêt à concevoir clairement. Cette règle est bonne contre les effervescences passionnées (mais non d'une façon générale contre les passions), mais elle est surtout indispensable pour la formation des jugements esthétiques, et contribue aussi par là (bien que non d'une façon exclusive) au fondement de la moralité.

Tout *désir* peut devenir *passion* lorsque l'âme reste souvent dans l'état de désir et y persiste assez longtemps pour qu'il puisse se grouper des idées qui s'y rapportent, que des plans et des espérances puissent se former, et le dépit envers autrui se confirmer. Aussi faut-il porter sa vigilance sur tous les désirs qui ont une tendance à persister et à se renouveler souvent.

Mais les désirs les plus fréquents sont ceux qui naissent du besoin naturel de nourriture et d'exercice physique.

54. Tout d'abord il faut dompter l'ardeur exagérée qui résulte de besoins naturels non satisfaits en la satisfaisant sans excès. La faim ne doit pas pousser au vol, non plus que l'enfant qui reste trop longtemps assis ne doit être amené à l'idée de s'enfuir. Cet avertissement n'est pas superflu : il y a de fâcheux exemples de ces cas, même dans les familles où l'on ne s'y attendrait pas. C'est pourtant l'excès contraire qui est le cas de beaucoup le plus fréquent.

Lorsque le besoin a perdu son aiguillon, il faut opposer aux désirs ultérieurs un refus déterminé et irrévocable, et en même temps faire diversion par un objet quelconque qui puisse occuper l'enfant.

Si l'objet qui excite le désir d'une façon continue peut être éloigné, ce sera le meilleur moyen. Cela est plus souvent possible, et aussi plus nécessaire à la maison que chez les étrangers. Si l'objet ne peut être éloigné, on pourra en ajourner la jouissance et la permettre pour plus tard. Telle est par exemple la jouissance des fruits dans les jardins, dont l'interdiction absolue entraîne comme conséquence une excitation dangereuse à la désobéissance, tandis que la faiblesse illimitée à cet égard serait tout à fait inadmissible, ne fût-ce que pour les dégâts causés par les enfants qui arrachent les fruits avant leur maturité, et à plus forte raison des ravages qu'ils exercent dans les jardins d'autrui.

On pourra, par analogie avec ce cas bien connu, juger de beaucoup d'autres semblables.

55. Il faut en outre observer les enfants dans leurs jeux. Plus leur imagination sera libre et les changements fréquents, moins on obtiendra d'eux la réflexion ; mais lorsqu'un certain jeu se répète souvent, d'après des règles fixes, lorsqu'il s'y ajoute une certaine sorte d'étude pour y acquérir une habileté particulière,

il peut dégénérer en passion : ainsi que le prouvent quelquefois les jeux de cartes, même lorsqu'ils n'ont pas un but intéressé. Les jeux d'argent doivent être absolument interdits, mais il faut surveiller l'application de cette défense, si l'on n'est pas tout à fait sûr d'être obéi.

56. Un de nos meilleurs moyens de parer au danger inséparable des mouvements de la passion consiste à faire étudier à l'enfant une branche quelconque des beaux-arts, même s'il n'est doué que d'un talent médiocre : ainsi la musique et le dessin sous n'importe quelle forme restreinte (on ne devra pas faire étudier plusieurs instruments à la fois, et au lieu de disséminer les efforts de l'enfant en lui faisant essayer tous les genres de peinture, on fera en sorte qu'il s'applique avec suite à acquérir de l'habileté dans un genre déterminé). Si le talent lui manque, on peut se rabattre sur les travaux d'amateur, les collections de plantes ou de coquillages, les travaux de cartonnage, et même de menuiserie et de jardinage, etc.

Le talent poétique, si désirable en soi, réclame pourtant un contre-poids bien déterminé, qu'on trouve dans les occupations sérieuses de l'étude, car un jeune poète élève des prétentions qui peuvent lui devenir funestes s'il y persiste.

57. Tout dessein ayant pour origine une tendance passionnée et se révélant par le trouble qu'il apporte dans l'ordre, dans le travail et la répartition du temps, doit être combattu sérieusement. Cela est d'autant plus nécessaire que le nombre de ceux qui y prennent part est plus grand : à plus forte raison lorsque l'ostentation, l'esprit de parti et de rivalité viennent s'y mêler. Il ne faut pas que cet élément prenne le dessus, car il envahirait très rapidement le sol que l'*éducation* a eu tant de peine à défricher.

58. Admettons qu'on ait réussi à tenir éloignées les passions : il importe maintenant de savoir, pour le fondement de la morale, comment l'action de l'*enseignement* se combinera avec

les occupations. A cet égard, la partie la plus importante de l'enseignement est avant tout l'*enseignement religieux*. Mais c'est dans le cercle de ses relations que les sentiments de l'enfant se développent de la façon la plus immédiate, et ici la *culture morale* doit voir la tâche qui lui incombe. Le moment est venu d'examiner à cet égard chacune des *idées pratiques* [1].

59. En ce qui concerne tout d'abord les cas de conflit, qui ne sont pas toujours faciles à éviter entièrement entre les enfants, et qui doivent au moins leur apparaître comme une chose possible, on ne peut leur interdire de se défendre eux-mêmes contre les attaqnes brutales imprévues; il faut au contraire leur recommander de montrer de la résolution dans la résistance défensive, mais aussi de ménager leur adversaire. En revanche il faut leur interdire absolument de s'approprier arbitrairement quoi que ce soit à l'exclusion des autres et sans en avoir conféré avec eux, et cela même pour les objets les plus insignifiants, qui n'appartiennent à personne ou qui ont été jetés. Personne ne doit s'imaginer que son seul caprice puisse être une loi pour autrui. Il faut plutôt accoutumer les enfants à restreindre leur propriété. Ce qu'on leur donne pour un usage déterminé ne peut être employé autrement et doit être ménagé pour l'usage prévu.

Les promesses que se font les enfants entre eux ne doivent pas être purement et simplement déclarées nulles, si insensées et irréalisables qu'elles puissent être. Il faut que celui qui, par suite de telles promesses, se trouve dans l'embarras, en subisse les conséquences, et soit averti pour la suite. Mais les promesses précipitées ne doivent pas non plus être acceptées, et à cet égard on a le devoir de dénouer les liens dans lesquels les enfants s'embarrassent quelquefois.

Il n'est pas mauvais que les enfants se préparent à eux-

1. Voir p. 36.

mêmes quelques épreuves sensibles de litiges difficiles à résoudre : seulement il ne faut pas tolérer chez eux le goût des querelles, mais plutôt leur apprendre à les éviter et à les prévenir le plus possible. Ils peuvent connaître la chose, mais pour se convaincre qu'elle est déplaisante.

60. Ici un double chemin s'ouvre à nos considérations. La lutte plaît aux enfants, parce qu'elle indique de la force, et ils la recherchent le plus souvent par pétulance. A cet égard il faut tantôt serrer le frein, tantôt leur laisser libre carrière. Ce sont les exercices gymnastiques qui doivent leur donner l'occasion de montrer leur force ; les luttes d'émulation, qui ne sont pas des luttes proprement dites, seront bienvenues, si elles sont accompagnées de cris et de jeux. L'activité intellectuelle peut également fournir aux enfants l'occasion de se produire ; elle peut aussi donner lieu à des comparaisons, mais à la condition toutefois de repousser absolument toutes les prétentions que ces comparaisons pourraient faire naître. Ici la mesure pratiquement utile, c'est-à-dire celle des proportions et par conséquent du *perfice te*, est fournie par chaque enfant, suivant les pas qu'il fait en avant et en arrière. Proposer l'un comme exemple à l'autre, c'est éveiller la jalousie, et il est bien préférable d'excuser le plus faible lorsqu'il ne peut pas faire plus qu'il ne fait en réalité.

61. L'autre voie ouverte à nos considérations nous conduit de l'idée du *droit* à celle de l'*équité*. La lutte déplaît, mais plus encore la vengeance, bien qu'il soit vrai de dire que ce qui est juste pour l'un est équitable pour l'autre. Les enfants peuvent bien exercer leur sagacité à déterminer combien l'un d'entre eux mérite de recevoir ou de souffrir de la part des autres pour ce qu'il s'est permis ou refusé, mais ils ne doivent pas s'arroger le droit de vouloir distribuer les peines et les récompenses. Ceci est un point sur lequel, sans renoncer à leurs propres lumières, ils doivent pourtant se soumettre volontairement à leurs supérieurs.

Pareillement, lorsqu'il s'agit de répartir des dons, des faveurs, des marques d'approbation, il importe que d'une part l'éducateur, évitant de laisser paraître quelque préférence, ne s'écarte pas sans raisons déterminées de l'égalité dans la distribution, mais que d'autre part aussi il ne concède aux enfants aucun droit à ses dons volontaires, et que, tout en leur permettant d'avoir une opinion sur l'opportunité du *plus* ou du *moins*, il ne souffre pas néanmoins qu'ils se fondent sur cette opinion pour élever la moindre prétention.

62. Lorsque les enfants se sont absorbés dans les considérations relatives au *juste* et à l'*équitable*, il ne faut pas trop se hâter d'exiger d'eux de la complaisance et de la docilité. Il faut qu'ils aient le temps d'en finir avec ces idées et d'être fatigués de ces méditations souvent bien stériles avant d'en arriver à se dire qu'à la fin il est pourtant *nécessaire* de céder, et que pour cette raison même il n'y a aucune grandeur d'âme à le faire. Plus tard on pourra leur rappeler que tout aurait mieux marché si, dès le début, l'action des sentiments de *bien vouloir* avait prédominé de manière à écarter les sujets de conflits plutôt que d'avoir à les apaiser.

En toutes circonstances, le *bien vouloir* doit être respecté comme la chose supérieure, mais le *droit* doit être représenté comme le degré inférieur qu'on ne peut franchir impunément à moins de consentement commun, c'est-à-dire de l'approbation des parties intéressées.

63. Enfin, en ce qui concerne l'idée de la *liberté intérieure*, la différence entre ceux qui, bien que de loin, s'en approchent plus ou moins, est déjà, dans la plupart des cas, assez frappante parmi les jeunes garçons les plus âgés, et à plus forte raison parmi les adolescents, pour être remarquée de tous. L'éducateur fait ordinairement valoir lui-même, plutôt avec trop de force et de bruit qu'avec trop de faiblesse, le mérite de ceux qui se distinguent par une conduite sage et rai-

sonnable ; et les enfants entre eux sont des observateurs trop attentifs de leurs propres faiblesses pour ne pas voir combien les autres restent loin de ces modèles. C'est pourquoi il importe plus de ne pas exciter chez les enfants la tendance à rabaisser leurs camarades, que de diriger leurs regards sur ce qui déjà ne saurait leur échapper.

64. On se gardera naturellement de dévoiler les mauvais exemples provenant d'adultes qui peuvent entourer la jeunesse : s'ils sont notoires, ils répugneront plutôt qu'ils ne séduiront, à moins que la jeunesse n'ait quelque intérêt à les imiter ou à y trouver un prétexte d'excuse. D'autre part, on ne peut guère espérer que les exemples louables soient imités : ils paraissent à la jeunesse trop faciles, comme étant une chose qui va de soi. Aussi ne sera-t-il pas superflu de les faire ressortir expressément en témoignant de l'estime qu'ils doivent inspirer, surtout quand les enfants avançant en âge commencent à vivre dans des milieux plus étendus, et à établir des comparaisons avec maintes choses capables de faire illusion par un faux éclat.

5° *La culture morale considérée en tant qu'elle doit émouvoir l'âme par l'approbation et par le blâme.*

65. Admettons donc que le regard de l'enfant ait été déjà dirigé comme il convient, soit dans ses rapports avec les autres enfants, soit par des exemples, soit par l'enseignement, sur ce qu'il y a lieu de distinguer d'après les *idées pratiques*, et que le jugement esthétique des choses relatives à la *volonté* ait été par là suffisamment éveillé : alors le moment de la *culture morale* proprement dite est venu. En effet, il ne faut pas attendre que la jeunesse saisisse d'elle-même ce qui est louable ou ce qui ne l'est pas, et qu'elle s'y arrête, — et que chacun en fasse l'application à lui-même : il faut au contraire que les vérités qui sont en général désagréables à entendre, soient dites à tous et à chacun en particulier. Plus

l'éducateur connaît exactement ses élèves, mieux cela vaut. Car le moyen le plus efficace pour engager chacun à s'observer soi-même, c'est de montrer qu'on voit au fond de son âme. Un coup d'œil rétrospectif sur la conduite de l'enfant pendant une période assez longue, le souvenir qu'on éveille d'une chose qui avait agi sur lui, la distinction qu'on fait du bien et du mal en lui, tout cela constitue ce qu'on appelle ordinairement *moraliser*, et qui, loin d'être en aucune façon superflu ou même mauvais dans l'éducation, est au contraire absolument nécessaire, à la condition d'être à sa vraie place. Certes, il y a assez d'hommes qui grandissent sans qu'il soit jamais tombé dans leur oreille un mot sérieux de blâme mérité, mais il ne devrait pas y en avoir.

66. Il n'est question ici que d'éloge et de blâme, mais non de dureté de traitement, ni même de dureté de paroles. Il s'agit de réprimandes et de punitions succédant à des actes isolés, ce qui est bien différent : sans doute les unes et les autres peuvent donner lieu à des considérations d'ordre moral, mais seulement après leur application. L'amélioration morale ne s'obtient pas par la contrainte du *gouvernement* ; elle ne s'obtient pas non plus par cette sorte de punition pédagogique qui rend plus sage et plus avisé par l'effet des conséquences naturelles des actes [1]. Mais elle s'obtient par l'imitation du langage de la conscience et du vrai honneur en présence de spectateurs impartiaux. Un tel langage ne dédaigne pas non plus de prendre en considération les excuses que chacun tient ordinairement prêtes dans le fond de son âme, et permet à ces excuses de se faire valoir autant qu'elles le peuvent, mais il prend soin aussi d'avertir qu'on ne s'y fie pas pour la suite.

67. Dans les cas ordinaires, il n'y a rien d'important à louer ni à blâmer chez la jeunesse. Si d'une part il est bon de pré-

1. Page 263, § 34.

venir avec soin l'exagération, (déjà par la seule raison qu'elle diminue l'effet ou produit une prévention fausse, sinon même un certain sentiment de crainte), il y a pourtant, d'autre part, une sorte d'agrandissement qui convient pour exposer les petites choses d'une manière plus visible, pour présenter à la jeunesse ses propres actes de manière à leur donner plus d'importance à ses yeux et à en obtenir une plus grande efficacité contre sa légèreté : cet agrandissement consiste à lui montrer de loin l'avenir. Les moindres défauts peuvent grandir par l'habitude ; le moindre désir, si on ne le refrène pas, peut se transformer en passion. Et puis, les circonstances futures de la vie sont incertaines ; les séductions, les tentations, la misère inattendue peuvent survenir. Ce regard porté sur les possibilités de l'avenir n'est pas à vrai dire une prophétie, et ne doit pas avoir la prétention de passer pour telle, mais il est pourtant utile à titre d'avertissement.

68. Une fois qu'on est parvenu à faire considérer à l'enfant sa *culture morale* comme une chose sérieuse et importante, il appartient à l'*enseignement*, joint à une connaissance de plus en plus étendue du monde, de faire que la chaleur morale pénètre dans son entier le cercle de ses idées, et que la conception de l'ordre moral universel se combine d'une part avec les idées religieuses, de l'autre avec l'observation de l'individu par lui-même. A partir de ce moment, il devra être moins souvent nécessaire d'exprimer d'une façon directe et énergique l'éloge et le blâme. Il ne sera plus si facile que précédemment de montrer aux yeux de l'enfant ce qui se passe en lui plus clairement qu'il ne se l'est déjà dit à lui-même. Mais on peut encore lui venir en aide d'autre part, c'est-à-dire sur le terrain des idées générales, où la réflexion progressive de l'enfant cherche à s'orienter peu à peu.

6° *La culture morale considérée en tant qu'elle doit avertir et corriger.*

69. Enfin la *culture morale* doit exhorter et corriger le mal en temps utile. On peut toujours supposer qu'un jeune homme, même arrivé au degré des résolutions morales, a pourtant encore besoin qu'on fasse de fréquents appels à sa mémoire, quoiqu'il y ait à cet égard de grandes différences entre les individus, et qu'on ne puisse les découvrir que par l'observation. Mais ce qu'on rappelle à sa mémoire, ce sont des principes primordiaux qui ont la prétention déjà d'être acceptés universellement, et qui ne peuvent aisément affirmer cette prétention s'ils ont été énoncés d'une façon inexacte ou conçus dans un ordre défectueux. Ce n'est déjà que chez le plus petit nombre que les considérations générales dominent : à plus forte raison la jeunesse, qui a tant de choses nouvelles à voir, à apprendre et même à étudier, sera-t-elle portée à mettre facilement les anciennes après les nouvelles, et plus encore les choses générales après les choses particulières. Cependant il est bien plus facile de faire des remontrances et de corriger là où une base excellente et solide a été établie que de se borner à *tenir* l'enfant comme il a été dit plus haut (§§ 38-43) lorsque la *culture morale* ne rencontre à l'âge de l'adolescence aucun point d'appui auquel l'élève puisse seulement essayer de se tenir.

70. On voit par la grande diversité des principes que les écoles ont adoptés dans les temps anciens et modernes pour la doctrine de la *morale* et du *droit*, qu'il peut surgir un très grand nombre d'opinions, soit contraires, soit tout au moins exclusives, dès qu'on entreprend de mettre de l'ordre, de la précision et de la logique dans les idées morales existantes. Toutes ces opinions contraires et exclusives, avec les innombrables oscillations qui viennent encore s'y introduire, peuvent se renou-

veler dans les esprits des enfants, surtout lorsqu'ils tiennent à suivre leur propre chemin. Il est très ordinaire de voir que les principes adoptés s'accommodent aux inclinations, la *partie subjective* du *caractère* à la *partie objective*. Et si l'*instruction* a le devoir de rectifier l'erreur, la *culture morale* doit utiliser les occasions dans lesquelles les idées ont été visiblement guidées par les penchants.

71. Mais, dès que l'élève a conquis la confiance en ce qui concerne ses sentiments autant que ses principes, le rôle de la *culture morale* est terminé. En continuant de le juger sans nécessité et de l'observer d'une façon pénible pour lui, on ne pourrait que nuire à sa sincérité et provoquer des considérations accessoires. Une fois que l'élève a pris charge de sa propre éducation, celle-ci entend ne plus être troublée.

Aphorismes, § 240.

72. Le maître ne doit rien tenter qui ne relève et consolide sa valeur personnelle aux yeux de l'élève; s'il n'a pas son affection et son estime personnelle, tous les moyens qu'il emploiera ne serviront qu'à peu de chose, et il n'obtiendra aucun résultat...

VI

Des conditions nécessaires a la formation du caractère moral

Aphorismes, §§ 157-160.

73. Voici les conditions indispensables à la culture du *caractère moral* :

1°. L'homme doit être occupé infiniment plus des rapports sociaux que de lui-même. La société doit apparaître à son esprit comme une grande énigme, qui doit faire qu'il s'oublie lui-même. Cela peut s'obtenir chez les enfants qui ne sont pas encore corrompus, bien plus facilement que ne peuvent se l'imaginer des égoïstes adultes, qui sont persuadés, parce que le

moi bien-aimé est chez eux le centre de toute poésie et de toute tendance, que la nature de l'homme est ainsi faite. Et pourtant il arrive à tout homme de se trouver aussi dans des situations où, comme être contemplatif, il voit les choses sans les rapporter à son *moi*, et juge alors leur ensemble logique beau ou laid, harmonique ou discordant, en l'approuvant ou le désapprouvant. Il n'y a personne d'absolument égoïste : car la perpétuelle contemplation de soi-même est un conte.

2°. Le monde doit être représenté par des idées ; sinon la contemplation de la seule réalité conduit à l'opinion de Xénophon. Il faut que l'homme soit transporté dans un ordre supérieur des choses : il faut que la *réalité* de cet ordre supérieur lui apparaisse autant que possible de près d'une façon non équivoque, et qu'il la conçoive fortement dans toute sa nécessité ; il faut qu'il connaisse toutes les catégories de cet ordre supérieur, pour ne pas se voir ravir celles qu'il connaissait déjà antérieurement par une nouvelle qu'il viendrait à découvrir, et qui éveillerait en lui un nouvel enthousiasme. Dans toute spéculation de philosophie pratique, les idées deviennent pour nous insensiblement, — bien que d'une façon purement symbolique, — quelque chose d'*objectif* : il faut aussi qu'elles le deviennent pour l'élève. Mais il importe d'en représenter la réalité également dans les choses qui existent hors de nous, avec une clarté et une variété telles qu'aucun doute ne puisse naître à leur égard.

3°. L'homme doit être sensible aux rapports esthétiques des volontés humaines. Pour qu'il puisse le devenir, il faut entrer avec lui dans des rapports qu'il puisse sentir, et pour les rendre tels, il faut qu'il s'y sente lui-même *libre :* c'est là une règle fondamentale de toute relation entre l'éducateur et l'élève.

4°. Le tableau qu'on fait des rapports esthétiques ne doit pas être mesquin, sous peine de faire naître la sensiblerie : il doit être grandiose. L'éducateur ne doit pas se donner trop d'impor-

tance, et encore moins vouloir que son étroitesse exclusive arrête l'élève lorsque celui-ci prend un vol plus élevé.

Ibid. § *174.*

74. C'est précisément parce que l'homme a plus de force corporelle qu'il a généralement aussi plus de *caractère* que la femme. Celui-là seul peut avoir un *caractère* ferme et vouloir fermement, qui se dit qu'il sera capable de faire son devoir à son poste quand le moment sera venu.

La *nature* donne des *talents*, l'*éducation* donne le *caractère*. Chaque individu doit être cultivé de telle façon qu'il pût être roi s'il s'agissait de l'être. L'homme sage et ferme supporte ce qu'il ne peut pas empêcher, mais il ne veut pas supporter davantage, et il sait jouir intimement et avec sagesse lorsque la fortune lui sourit.

De même que la conscience de la force affermit et élève le *caractère*, de même le *caractère* doit perdre infailliblement avec le sentiment de la faiblesse, soit par la diminution de la force morale ou de la force physique, soit par la perte des biens extérieurs de la fortune. Un *caractère* ainsi ébranlé est perdu s'il ne se présente d'autre part de nouvelles ressources pour le relever.

Action des groupes d'idées dominants.

Ibid. §§ *184-188.*

75. La grande différence entre l'élève ordinaire et l'homme mûr, c'est que chez le premier, les idées dominantes disparaissent pendant les moments de travail : ce n'est qu'aux heures de récréation, et surtout pendant les vacances, qu'il se dirige lui-même. Et même les étudiants ordinaires, quand ils passent d'un cours à l'autre, se trouvent encore, au moins au début, dans le même cas. Ainsi, passivité constante aux heures essentielles de la journée ! Les jeunes ouvriers et même les domes-

tiques sont plus favorisés sous ce rapport, parce que les objets de leur travail n'exigent pas qu'ils apprennent des choses aussi difficiles, ni qu'ils retiennent contre leurs aspirations intérieures des notions faiblement conçues.

76. Et la formation du *caractère*, que devient-elle dans tout cela? Ne dépend-elle pas en effet entièrement des idées dominantes, qui n'émergent que peu à peu et secrètement, après avoir supplanté les notions faiblement conçues et repoussé tout ce qui est le propre de l'enfant, et qui est désormais dédaigné?

77. Sans doute on fait des devoirs! Mais ce travail, au lieu d'être dirigé par un groupe d'idées dominant, est subordonné aux règles nombreuses et mal liées de la grammaire, dont les applications sont isolées. Trouve-t-on ailleurs un travail méthodique satisfaisant pour la jeunesse? Seraient-ce les compilations historiques? les problèmes de mathématiques? En quoi donc la grandeur, l'énergie doit-elle se montrer? et pour quelle fin doit-elle se former? — Pour le service militaire futur! C'est pour cela que l'individu qui sent en lui une activité spontanée, *celui qui cherche un caractère*, se dirige volontiers vers l'état militaire. Et l'étudiant qui vit en pleine liberté n'est jamais bien loin du bon soldat, il le singe même forcément.

78. L'éducateur qui se borne à *secouer* l'enfant ne doit jamais rien attendre de bon de ce procédé. Ce serait un malheur qu'un écolier pétulant puni pour de folles gamineries ne recommençât pas l'heure suivante; il serait déplorable que la *volonté* fût aussi faible et aussi molle; car alors tout ce qu'on aurait obtenu par l'éducation cèderait aussi facilement à l'entourage et à ses influences. L'entêtement est une bonne chose, et on peut toujours le faire céder. Il n'y a que l'égoïsme et la malveillance qui ne doivent pas être tolérés.

79. Les *exhortations* ont pour effet de remuer l'élève jusqu'aux larmes si elles durent assez pour cela, ou de le rendre sérieux

et de modifier ses dispositions de légèreté, ou encore de l'irriter et de l'endurcir, ou de l'attendrir et de l'affliger plus qu'elles ne devraient; enfin elles peuvent l'humilier, l'embarrasser et le rendre craintif, de sorte qu'il se dérobe, ou bien, si elles ne sont qu'inopportunes, il ne s'en soucie bientôt plus (c'est ce qui arrive pour les exhortations trop longues), ou ne les écoute qu'avec un froid respect, pour tirer par derrière sa révérence. Tout dépend du degré de tension auquel on a porté les *groupes d'idées* existants. Les deux premiers cas indiquent un bon état de santé morale; le troisième et le dernier révèlent une méchanceté qui pourra se guérir tard chez l'irascible, mais chez l'autre jamais. Dans le quatrième et le cinquième cas, il y a une faiblesse qu'on peut corriger peu à peu. Il va sans dire que tous les cas ne sont pas toujours nettement séparés, mais que, comme on dit, tout dépend de la corde qu'on touche, c'est-à-dire ici de la série d'idées. Chaque élève prend mal une chose en particulier, et pourtant l'impression totale peut être bonne. On verra toujours qu'en général l'éducateur exige plus de l'enfant que celui-ci de lui-même [1].

1. Voir sur les effets de la *culture morale* la deuxième partie de ce volume : *Pédagogie spéciale*, liv. II, chap. II (p. 358).

LIVRE V

RÉSUMÉ DE PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

ADAPTÉE AUX DIFFÉRENTS AGES

PREMIÈRE PÉRIODE

De un a trois ans

Esquisse, §§ 195-231.

1. Le fil de l'existence étant encore dans les premières années extrêmement faible, et les soins du corps (dont il ne saurait être question ici) devant passer avant toute chose, il en résulte qu'il y aura, suivant l'état de la santé, de grandes différences à l'égard du temps vraiment profitable à la culture morale. Si court que soit ce temps, il a une extrême importance en raison de la grande sensibilité et de la grande excitabilité du premier âge.

2. Tout le temps où l'enfant veille complètement sans souffrir devra être utilisé de manière à ce que certains objets soient présentés à ses sens, mais sans lui être imposés. On devra éviter les fortes impressions, ainsi que les changements rapides : il suffira souvent de varier légèrement pour exciter de nouveau l'attention qui viendrait à se fatiguer. Il est désirable qu'on obtienne une certaine perfection dans les *aperceptions* de la vue et de l'ouïe, afin que ces sens se familiarisent au même degré avec toutes les parties de leur domaine.

3. On cherchera à donner d'une façon inoffensive libre carrière

au besoin de mouvement de l'enfant : d'abord pour qu'il s'exerce à l'usage de tous ses membres, et aussi pour qu'il étende par ses essais personnels ses observations sur les choses et les variations qu'elles peuvent subir.

4. Il faut éviter à l'enfant avec le plus grand soin les impressions désagréables ou choquantes pouvant provenir des hommes. Personne ne doit traiter un enfant comme son jouet.

5. De même, personne ne doit se laisser gouverner par l'enfant, surtout lorsqu'il montre quelque vivacité impétueuse : sinon, on provoque infailliblement chez lui l'entêtement, défaut difficile à éviter chez les enfants maladifs, à cause de l'attention qu'on est obligé de donner aux manifestations de leur mal.

6. L'enfant doit constamment sentir la supériorité de l'adulte, et éprouver souvent sa propre impuissance : c'est la base de l'obéissance nécessaire. En traitant l'enfant d'une manière conséquente, les personnes qui l'entourent constamment obtiendront l'obéissance plus aisément que d'autres moins souvent présentes. Il faut laisser aux passions le temps de se refroidir, à moins que des circonstances pressantes n'exigent le contraire.

7. Rarement on aura recours à la force, qui ne doit servir qu'à inspirer la crainte autant qu'il est nécessaire pour pouvoir au besoin formuler efficacement une menace, et réprimer l'esprit d'insubordination. Car il faut que le *gouvernement* soit affermi dès les premières années, pour ne pas être obligé plus tard de recourir à l'extrémité fâcheuse des mesures de rigueur.

8. Il faut apporter dès le début beaucoup de soin à la formation du langage chez les enfants, afin de ne pas laisser s'enraciner des habitudes vicieuses et des négligences, qui plus tard occasionnent ordinairement beaucoup de perte de temps et d'ennuis. On évitera absolument les expressions recherchées, dont le sens dépasse la portée des idées de l'enfant.

DEUXIÈME PÉRIODE

DE QUATRE A HUIT ANS

9. La vraie limite de séparation entre les deux premières périodes n'est pas indiquée par l'âge, mais elle coïncide avec le moment où cesse la première période d'impuissance de l'enfant, et où il commence tout à la fois à faire usage de ses membres et à manier la langue. Les enfants pouvant désormais s'affranchir par eux-mêmes de maints désagréments passagers, il en résulte un grand bénéfice au point de vue de la tranquillité et de la gaieté.

10. Plus l'enfant est en état désormais de se tirer d'affaire lui-même, plus on doit éloigner de lui les secours extérieurs. En même temps, le *gouvernement* prendra plus de fermeté, et pour maints individus plus de sévérité, jusqu'à ce que les dernières traces de l'entêtement presque inévitable dans la période précédente aient disparu. Toutefois, ceci suppose que personne n'excite sans nécessité l'enfant à une résistance quelconque. Plus l'enfant voit un ordre fixe autour de lui, mieux il se soumet.

11. Il faut laisser à l'enfant autant de liberté que l'admettent les circonstances, ne serait-ce que pour lui permettre de se montrer avec franchise, et pour qu'on puisse étudier son individualité. Toutefois, l'essentiel à cet âge est de prévenir les mauvaises habitudes, surtout celles qui sont liées à un sentiment blâmable.

12. Ici, deux idées de la *morale pratique* doivent venir immédiatement en considération, quoique d'une manière différente : ce sont celles du *bien vouloir* et de la *perfection* [1]. Il y a certaines conceptions relatives à cette dernière, que l'enfant se forme presque toujours de lui-même ; quant à la première, elle se développe plus rarement, il faut qu'elle lui soit donnée, et cela ne peut pas toujours se faire d'une façon directe.

1. Voir p. 36, § 13.

13. Les manifestations du *mal vouloir* qui apparaissent souvent chez maints enfants doivent être considérées d'une façon absolument sérieuse comme des indices fâcheux : car une fois qu'un caractère est gâté de ce côté, on ne peut plus l'améliorer à fond, et la ruine morale commence parfois de bonne heure. Ce qu'il y a à faire en pareil cas est expliqué dans ce qui va suivre.

14. Il faut supposer tout d'abord qu'on ne laisse guère de jeunes enfants seuls, mais qu'au contraire ils n'ont pas d'autres habitudes que celles de la vie commune, et qu'il règne dans leur entourage un ordre sévère. Dès lors, les manifestations du *mal vouloir* sont hors de la règle, et dès qu'elles se produisent, l'enfant a l'ordre régnant contre lui. Or, plus il est habitué à dépendre d'une volonté commune, à s'occuper et à vivre joyeux dans le cercle où s'exerce cette volonté, moins il supporte de se sentir seul. Lorsqu'un enfant montre de mauvais penchants, qu'on le laisse seul : c'est pour lui une punition.

15. Mais une telle punition suppose de la part du jeune enfant une sensibilité encore intacte : il pleure, il ne sait comment sortir de son embarras, et se sent entièrement faible dès qu'on le laisse seul; mais par contre, il retrouve le bien-être dès qu'on l'admet de nouveau dans le cercle de sa société. Si on laisse passer cette période, si l'enfant, inspiré par le *mal vouloir*, s'est déjà aliéné la société au milieu de laquelle il pouvait vivre joyeux, alors il éprouve amertume sur amertume, et il ne reste plus qu'à appliquer le droit strict.

16. Il s'en faut donc de beaucoup que l'esprit de sociabilité qui écarte le *mal vouloir* soit un réel *bien vouloir*, et même les descriptions qu'on en trouve ordinairement dans les livres de littérature enfantine courent le risque de ne trouver aucune créance, comme étant des fables aisément inventées. Il importe alors d'établir tout d'abord la croyance au *bien vouloir*, et cela même chez l'enfant qui ne cesse d'être comblé des bienfaits de l'éducation, mais qui par l'habitude y devient insensible. On devra

le priver un peu de la sollicitude accoutumée, et celle-ci venant à se renouveler, il y reconnaîtra un acte volontaire et l'honorera en conséquence. Lorsqu'au contraire les enfants considèrent le bien qu'on leur fait comme une chose due, ou comme l'effet d'un certain mécanisme, cette erreur ouvre la porte toute grande, au point de vue de la moralité, aux maux les plus variés.

17. A la sévérité nécessaire doit s'ajouter la bonté, et la bonté doit encore être accompagnée d'amabilité, si l'on ne veut pas refroidir l'âme de l'enfant, et étouffer en lui les germes du *bien vouloir*. Dans la période qui nous occupe, la disposition d'âme de l'enfant dépend directement de la manière dont on le traite, et des manières peu aimables, à la longue, ont pour résultat d'émousser sa sensibilité.

Ce n'est pas encore à l'âge de l'enfance qu'on peut songer à résoudre le double problème qui consiste, d'une part, à faire ressortir suffisamment l'idée du *bien vouloir*, de l'autre à éveiller des sentiments de réel *bien vouloir*. Mais c'est déjà beaucoup lorsqu'aux sentiments de sympathie, qu'augmente encore la joie de vivre en société, vient s'ajouter la foi dans le *bien vouloir* de ceux dont l'enfant dépend comme d'êtres supérieurs. Le terrain est alors préparé pour l'éducation religieuse, et celle-ci fera le reste.

18. L'idée de la *perfection* est, dans sa généralité, aussi loin de l'enfant que celle du *bien vouloir* : cependant, dans son domaine, les premiers pas sont beaucoup moins difficiles. Au fur et à mesure que l'enfant grandit et se développe, ses facultés et ses talents se développent également, et il se complaît dans cette croissance. Mais ici il y a une infinité de différences relativement à la nature et au degré, et il importe de les observer, notamment en ce qui concerne l'*enseignement* qui, à cet égard, doit être en partie *synthétique* et en partie *analytique*, bien qu'il ne constitue pas encore régulièrement l'occupation essentielle de l'enfant.

19. A mesure que le cercle où se meut librement l'enfant s'élargit, que celui-ci, par ses propres essais, acquiert de plus en plus d'expérience, et qu'à cela viennent s'ajouter les promenades instructives, souvent si nécessaires, organisées par l'éducateur, l'expérience l'emporte sur les fantaisies imaginatives du début, bien que dans des proportions très variables suivant les individus. Mais ce désir d'acquérir de nouvelles notions fait alors surgir ces fréquentes questions des enfants, pour qui l'omniscience de l'éducateur ne fait pas de doute, — questions sans but, qui ne dépendent que du caprice du moment, et qui pour la plupart, lorsqu'elles ne sont pas suivies d'une réponse immédiate, ne se renouvellent jamais. Un grand nombre de ces questions ne visent que des mots, et peuvent être écartées par une dénomination appropriée de l'objet en question. D'autres visent les rapports des événements entre eux, notamment les modifications humaines, sans égard pour la nature imaginaire ou réelle des personnages. Or, bien que parmi ces questions il y en ait auxquelles on ne peut pas répondre, et d'autres auxquelles on ne doit pas répondre, il faut pourtant, en général, ne jamais cesser d'encourager cette tendance naturelle des enfants à questionner, car cela prouve qu'il y a en eux un *intérêt* original, que l'éducateur, plus tard, a souvent le chagrin de ne pas voir se produire et qu'aucun art ne saurait faire revivre. L'occasion est alors tout indiquée de planter les premiers jalons qui doivent préparer le terrain au futur enseignement. Seulement il ne faut pas que la réponse faite à l'enfant entre dans des développements d'une profondeur intempestive : l'éducateur devra au contraire voguer au gré de l'humeur enfantine, qui ordinairement ne tolère guère les expériences qu'on voudrait faire sur elle, et fait souvent les bonds les plus inattendus.

20. Tant qu'on ne peut pas consacrer des heures déterminées à l'*enseignement analytique* impliqué dans les réponses qu'on fait aux questions des enfants, cet enseignement se confond avec les

promenades instructives, la fréquentation des autres personnes, les occupations diverses et tout ce qui en résulte, c'est-à-dire les habitudes, l'endurcissement, le jugement moral et les premières impressions religieuses, et en partie aussi avec les exercices de lecture.

21. Les premiers éléments de l'*enseignement synthétique* : la *lecture*, l'*écriture*, le *calcul*, les *exercices de combinaison* les plus faciles, et les premiers *exercices intuitifs* rentrent dans les dernières années de cette période, lors même que l'enfant ne serait pas encore capable d'attention soutenue pendant une heure entière. Dans ce cas, on se contentera d'un temps plus court, car le degré de l'*attention* est plus important que la durée.

On remarquera la différence qu'il y a entre les matières d'enseignement qui ont été énumérées. Compter, combiner, voir, sont des opérations liées au développement naturel de l'esprit : l'*enseignement* n'a pas à les produire, mais simplement à les activer. Aussi doit-on, au début, procéder autant que possible *analytiquement*. La lecture et l'écriture, au contraire, ne peuvent s'enseigner que *synthétiquement*, bien qu'on doive commencer par l'*analyse* des sons de l'alphabet.

1° Les *exercices de combinaison* [1], — généralement tout-à-fait négligés, et bien à tort, — sont des plus faciles, et peuvent aussi rendre plus faciles bien des choses : ils conviennent surtout pour les enfants. Deux objets placés l'un à droite, l'autre à gauche (ou l'un devant l'autre, ou l'un au-dessus de l'autre) peuvent être changés de place ; tel sera le premier point. Trois objets peuvent se placer (en ligne) de six manières : second point. Une des questions les plus faciles est celle-ci : Combien de paires peut-on former dans un nombre d'objets donnés ? Les circonstances détermineront jusqu'où on peut pousser ces exercices. Seulement il ne faut pas prendre des

1. Voir page 166, § 13.

lettres de l'alphabet, mais des objets, ou encore les enfants eux-mêmes, pour les déplacer, les combiner et leur faire prendre des positions variées. Tout cela devra en partie avoir l'air de s'enseigner en jouant.

2° Pour les premiers *exercices intuitifs*, on se servira de lignes droites, perpendiculaires ou obliques entre elles (ou encore d'aiguilles à tricoter se combinant et se croisant de plusieurs manières, puis de pions de damier, et autres objets analogues); ensuite on utilisera de la même manière le cercle avec ses divisions et ses aspects multiples.

3° Pour le *calcul*, il faut également se servir d'objets sensibles (par exemple de pièces de monnaie), qu'on compte et qu'on arrange de différentes manières pour mettre sous les yeux les sommes, les différences, les produits ; pour commencer, on s'en tiendra aux petits nombres, jusqu'à douze ou vingt, par exemple.

4° Pour la *lecture*, on se servira de lettres et de chiffres sur des petits morceaux de carton faciles à combiner de différentes manières. Si les progrès sont lents, ce n'est pas une raison pour négliger le reste de la culture intellectuelle, comme si la lecture en était la première condition : car cette étude réclame souvent beaucoup de patience, et elle ne doit jamais avoir pour résultat d'indisposer les enfants contre le maître et les livres.

5° On amènera l'enfant à l'*écriture* par le simple dessin, qui doit se combiner avec les premiers *exercices intuitifs*. L'étude de l'*écriture*, une fois commencée, favorise celle de la *lecture*.

22. Mais, là encore, un certain nombre d'individus restent en retard : ils sont d'abord surpris par les exigences d'une étude qui leur est désagréable, puis ils finissent par se résigner au sentiment de leur incapacité. Dans un grand nombre d'écoles, où quelques sujets tiennent toujours la tête et où la masse cherche à suivre le courant, on arrive à des résultats plus rapides : mais c'est plutôt par imitation que par la liaison intime des idées. Encore y a-t-il des retardataires que le dépit décourage profondément.

TROISIÈME PÉRIODE

Age moyen : de huit ans a l'adolescence

23. Ce qui marque la limite entre l'âge moyen du jeune garçon et la première enfance, — autant que cette limite peut se déterminer, — c'est que le jeune garçon, laissé à lui-même, s'éloigne volontiers de l'adulte, parce qu'il n'éprouve plus, comme le petit enfant lorsqu'il est seul, l'absence de sécurité, mais qu'au contraire il croit connaître suffisamment son domaine d'expérience proche, et que ses regards y plongent à des distances indéterminées et en tous sens. C'est alors le devoir de l'adulte de s'attacher au jeune garçon et de le retenir, de faire la répartition de son temps, de modérer les imaginations auxquelles le porte sa trop grande confiance en lui-même ; et cela d'autant plus qu'il ne connaît pas encore la timidité qu'éprouve l'adolescent lorsqu'il arrive au milieu des hommes. En effet, la différence qui sépare le jeune garçon de l'adolescent, c'est que celui-là n'a pas encore de but fixe : il joue et vit insouciant au jour le jour, et rêve alors un état viril qui ne manifesterait sa force que par le caprice. Cette nature joueuse subsiste longtemps si on ne la gâte point par des artifices.

De même il ne faut pas négliger tout-à-fait, pendant longtemps encore, de rattacher l'*enseignement* aux choses sensibles, même lorsqu'il y a déjà de grands progrès de faits dans les sciences. Il importe que les fondations ne soient pas chancelantes.

24. L'essentiel pour cet âge, c'est d'empêcher que le *cercle des idées* ne se ferme prématurément : ceci est l'affaire de l'*enseignement*. Sans doute, si variés que soient les objets de l'étude, l'enfant apprend surtout en *comprenant* des mots, et en mettant dans ces mots le sens que lui fournit la provision intellectuelle dont il dispose déjà. Mais ceci même prouve que

son *cercle d'idées* est le plus souvent fermé : l'*enseignement* ne peut que lui donner de nouvelles formes, et il faut que cela ait lieu tant que la masse acquise est encore facile à mouvoir, car plus tard elle prend peu à peu des formes plus fixes.

25. De même qu'on doit séparer les garçons et les filles, de même il faut distinguer les individualités entre elles; et c'est d'après celles-ci que l'*enseignement* devrait adopter les distinctions correspondantes, au point de vue des matières comme de la méthode. Au lieu de cela, la famille fait valoir les intérêts de situation, et prétend fixer la quantité d'instruction nécessaire à l'enfant.

Au point de vue pédagogique, tantôt chaque étude exige une activité intellectuelle appropriée, tantôt il faut que cette activité, tout en réussissant, s'accorde avec l'état général de l'individu, n'épuise pas ses forces ou ne lui soit pas imposée en temps inopportun.

Mais on se trompe quand on tient des raisonnements comme celui-ci : telle étude étant reliée de fait à une autre, celle-ci à une troisième et cette dernière à une quatrième, il en résulte que celui qui aborde la première doit combiner avec elle la seconde, la troisième et la quatrième. C'est là un raisonnement bon pour les savants, qui, eux, sont depuis longtemps au-dessus des questions préliminaires de pédagogie. Encore ce raisonnement ne montre-t-il que la relation qui existe entre les personnes qui représentent les différentes branches de l'enseignement, mais il n'a rien de commun avec les rapports psychologiques d'après lesquels l'éducation doit se guider. Il arrive assez souvent que les groupes d'idées restent isolés, bien qu'il existe entre leurs objets la relation la plus étroite et la plus nécessaire; alors il ne sert de rien à l'individu d'avoir seulement commencé, en partant de points divers, un vaste canevas d'érudition.

Il n'en est pas de même pour certaines études qui constituent la préparation nécessaire à des connaissances approfondies de diverse nature. Alors on peut tenir ce raisonnement : celui qui n'est pas en état de s'approprier les unes n'est pas non plus capable d'atteindre les autres.

26. Pour juger des aptitudes de l'enfant, il faut en outre, dans le premier enseignement, une méthode judicieuse, et en même temps, de la part du maître, des procédés convenables et qui ne rebutent pas : on évitera ainsi d'imputer à l'incapacité ce qui tient à la mauvaise manière de faire.

On ne peut guère s'occuper des cas peu communs de développement tardif, à moins que les soins du corps, ou les excursions dans un domaine d'expérience plus vaste, et la variété dans la méthode d'enseignement n'aient fait défaut, — ce qu'on peut essayer de réparer. Mais, en pareil cas, les progrès mêmes, d'abord accélérés, ne donnent de résultats favorables que s'il vient s'y ajouter un vigoureux effort personnel pour avancer.

27. Revenant aux principes de la morale, nous nous occuperons surtout ici des idées de *droit* et d'*équité* [1], qui naissent de la réflexion appliquée aux rapports humains, et sont moins accessibles à la première enfance, parce qu'elle voit partout la subordination à la famille. Le jeune garçon, au contraire, vit plutôt parmi ses semblables, et les redressements et corrections nécessaires n'ont pas toujours lieu avec une rapidité telle que le jugement personnel n'ait pas le temps de s'exercer. Les liaisons volontaires, la considération personnelle, et même les usurpations de pouvoir sont des choses qu'on voit assez fréquemment dans les sociétés d'enfants. Il est indispensable que l'*éducation* intervienne pour éclairer les idées, et en outre établir le *gouvernement* et la *culture morale*; mais il faut aussi un *enseignement* qui montre de loin des faits semblables et les soumette

1. Voir pp. 36 et 37, §§ 14 et 15.

impartialement aux considérations dont ils peuvent être l'objet. Cet enseignement devra s'appuyer sur la poésie et sur l'histoire.

28. D'autres considérations nous amèneront aussi à l'*histoire*. Nous avons déjà vu plus haut (§§ 13-18) comment l'idée du *bien vouloir* nous amenait à la nécessité de l'*éducation religieuse* : or, celle-ci repose sur des histoires, et même sur des histoires antiques. Ceci implique une extension du *cercle d'idées* dans l'espace et dans le temps, qui, lors même qu'elle ne se produirait que très incomplètement, marque pour chaque *enseignement*, y compris celui de l'école de village, un certain point qu'il faut généralement atteindre.

29. Le second point, aussi nettement déterminé, et dont l'importance dépasse même celle de la lecture et de l'écriture, c'est le *calcul* : soit qu'il serve à la clarté des notions expérimentales les plus communes, soit qu'on l'utilise pour les usages économiques indispensables.

30. Il est bien probable qu'aucun enfant n'imaginerait de lui-même le *calcul décimal*, et il est tout-à-fait certain qu'il n'inventerait pas à lui seul l'*histoire sainte*. Ce sont donc deux choses qu'il faut considérer comme appartenant surtout à l'enseignement *synthétique*. La question qui se pose toujours dans cet enseignement, c'est la difficulté de le faire pénétrer sûrement dans les *groupes d'idées* existants [1]. Or, on ne peut vraiment affirmer que toute l'*histoire* se rattache d'une façon générale, donc aussi au point de vue pédagogique, à l'*histoire sainte*, ni toutes les *mathématiques* au *calcul* (§ 25). Mais ce qu'il y a de certain, c'est que la valeur efficace d'un *groupe d'idées* s'accroît en proportion de son étendue et de la multiplicité de ses points de rattachement. Par conséquent, l'*histoire sainte* et le *calcul* doivent, autant que les circonstances et les aptitudes de l'élève le permettent, faire désirer une plus grande extension de l'*enseignement historique* et *mathématique*, et

1. Page 39, § 22.

cela même dans les cas où l'on ne peut espérer une *culture multiple* [1].

31. Parmi les matières d'enseignement à choisir, on aura d'abord égard à la *poésie* et aux *sciences naturelles*, en ayant soin de ne pas supprimer la gradation nécessaire. Des fables et des narrations, comme celles bien connues de Gellert, demandent un certain temps, et il ne faut pas que le goût des enfants y devienne trop tôt rebelle. Pour la *zoologie*, les notions les plus faciles et les plus simples seront rattachées, dès les premières années de l'enfance, aux livres d'images; les herborisations seront le meilleur moyen de donner à l'enfant les notions les plus élémentaires de la *botanique*. Quant aux *langues étrangères*, elles seraient mises au dernier rang, si des circonstances particulières ne leur donnaient dans bien des cas une importance prépondérante. Car, du moins en ce qui concerne les *langues anciennes*, il est certain que les études de théologie, de jurisprudence, de médecine, et même toutes les branches de l'érudition s'y rattachent si étroitement qu'elles devront toujours faire la base des études dans les écoles classiques.

Il est d'ailleurs bien évident que tout l'ensemble de l'*instruction* dépend trop des conditions extérieures de rang et de fortune pour qu'on puisse préciser à l'avance quelles seront, en général, les matières de l'*enseignement*. Mais le développement de l'*intérêt multiple* est dans une dépendance beaucoup moins étroite par rapport aux matières d'enseignement, et l'*enseignement* a toujours la tâche de s'approcher, dans des limites données, de la culture *multiple*. Il importe d'ailleurs, lorsque les circonstances sont très-favorables, de ne pas perdre de vue, au milieu de tant de richesses, le but propre de l'*instruction*.

32. L'*instruction*, qu'elle soit considérée comme nécessaire ou comme utile, a souvent pour effet de comprimer l'enfant à un degré qu'on cherche à se dissimuler, il est vrai, dans

1. Voir p. 57, § 11.

les classes cultivées, mais qui, ailleurs, saute aux yeux : cet état est extrêmement préjudiciable aux qualités de courage, de résolution, d'adresse, d'originalité, au développement physique et à l'activité productive de l'esprit. Quelques heures de gymnastique ne sont pas un remède suffisant. Le meilleur moyen de racheter tous ces inconvénients consiste à prévenir les vices qui résultent de l'oisiveté. C'est d'abord parce qu'il faut porter sur ce point une attention particulière et régler sa conduite d'après le résultat des observations faites, et pour bien d'autres raisons encore, que l'éducation de famille devra contribuer à réagir contre toute oppression naturelle, même contre celle qu'exerce un bon enseignement, — et l'éducation scolaire doit lui laisser le temps nécessaire pour cela. On peut bien, sans doute, demander à celle-ci d'occuper l'enfant complètement. Mais d'autre part, il ne faut pas que les devoirs donnés pour la maison remplissent la plus grande partie du temps ; au contraire, ils ne doivent en remplir que la partie la plus minime ; quant à l'emploi du temps qui reste libre, c'est aux parents et tuteurs à le déterminer d'après les observations qu'ils auront faites sur l'individu, et à en assumer les conséquences.

QUATRIÈME PÉRIODE

Adolescence

33. Que l'*instruction* soit continuée ou non, toute son influence dépendra maintenant de la valeur que l'adolescent attachera lui-même à la conservation des notions acquises et à la continuation de ses études. On devra donc mettre sous ses yeux, de la façon la plus claire possible, le lien qui existe soit entre les différentes parties de la science, soit entre le *savoir* et l'*action ;* et il y a lieu de recourir aux mobiles les plus puissants pour atteindre les points qu'on s'est proposés comme

buts, tant qu'il s'agit de combattre la paresse et l'étourderie. Mais, d'autre part, c'est précisément à ce moment qu'il faut redouter et éviter les mobiles spécieux qui n'auraient pour effet que de donner l'illusion du talent.

34. D'ailleurs, l'indulgence qu'on avait pour l'enfant et le jeune garçon doit cesser. La valeur totale de l'adolescent est maintenant la question capitale, et c'est elle qui doit déterminer sa situation dans la société. Il faut qu'il sente la difficulté de prendre sa place parmi les hommes. Il se verra disputer les places pour lesquelles il ne semble pas propre; il est entouré de concurrents, et aiguillonné par des espérances qu'il est souvent difficile et par là même urgent de modérer.

35. Une fois que l'adolescent, confiant dans les circonstances favorables, et dédaignant toute incitation du dehors, marche à son aise, l'*éducation* est achevée, et on ne peut que la clore par des enseignements et des avis bons pour le cas où des expériences futures pourraient en évoquer le souvenir.

36. Si au contraire l'adolescent poursuit un certain but, ce sont les formes de vie qu'il cherche et les motifs qui le poussent, qui détermineront ce qu'on peut encore faire pour lui. Les points d'honneur qu'il s'approprie tiennent le milieu entre les projets et les maximes, suivant qu'il en subit l'impulsion plus extérieurement ou intérieurement.

37. Ce n'est que dans les cas où il se sentira humilié par ses fautes qu'il se montrera encore docile. Il faut profiter de ces occasions pour les lacunes qui restent à combler. Du reste, le devoir impose de lui représenter sans ménagement les règles sévères de la *morale*. On ne peut guère espérer encore une complète franchise, et encore moins l'exiger. La réserve chez l'adolescent est le commencement naturel du gouvernement de l'individu par lui-même.

DEUXIÈME PARTIE

PÉDAGOGIE SPÉCIALE

PÉDAGOGIE SPÉCIALE

LIVRE Ier

REMARQUES PÉDAGOGIQUES

RELATIVES AUX MATIÈRES SPÉCIALES D'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE Ier

DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX [1]

Esquisse, §§ 232-238.

1. Il appartient aux théologiens de déterminer la matière de l'*enseignement religieux*, et la philosophie doit témoigner qu'aucun savoir n'est en état de donner plus d'assurance que la foi religieuse. Mais, au point de vue pédagogique, il y a quelque chose à dire sur la fin non moins que sur le commencement de cet enseignement.

La fin ou tout au moins le point culminant de l'*enseignement religieux* est la confirmation et l'admission à la sainte communion, qui en est la conséquence. La confirmation est confessionnelle, la communion au contraire marque l'union fraternelle de tous les chrétiens. Il appartient à l'émotion qui remplit l'âme lors de la première participation à la communion de vaincre le sentiment de la séparation des fidèles appartenant à d'autres

1. Voir p. 168, § 16.

confessions, d'autant plus que cette admission à la communion implique comme une condition générale l'aspiration sérieuse à la *moralité*, et qu'il faut supposer cette condition remplie par les fidèles d'opinion différente, dès qu'ils sont autorisés à prendre part à la célébration de cet acte. L'*enseignement religieux* préliminaire doit donc d'autant plus viser à ce but, que l'amour chrétien envers ceux qui pensent différemment sur des points de foi importants est pour beaucoup de gens un devoir difficile à remplir; et il est d'autant plus nécessaire d'en imposer l'obligation, que l'*enseignement religieux* lui-même n'a pu se dispenser d'indiquer d'une façon précise les divergences de doctrines entre les diverses confessions.

2. Dans l'enseignement classique, il est possible, si l'on a commencé assez tôt l'étude du grec, de renforcer l'impression des doctrines chrétiennes par les dialogues de Platon relatifs à la mort de Socrate, notamment le *Criton* et l'*Apologie*. Mais l'impression produite par ces œuvres, étant plus faible, devra précéder le moment où l'initiation à la communion des chrétiens se fera sentir dans toute sa force.

3. En nous reportant maintenant en arrière par la pensée, nous voyons que l'*enseignement religieux* relatif aux particularités de chaque confession doit être précédé de l'*enseignement chrétien* général, et que celui-ci à son tour a dû s'appuyer sur l'histoire sainte, qui comprend aussi l'Ancien Testament. Mais on peut se demander si l'histoire sainte ne doit pas elle-même s'appuyer sur quelque chose.

4. Il est impossible de représenter la religion d'une manière suffisante si on ne la considère que comme quelque chose d'uniquement historique et passé, qui ne ferait que se continuer. Il est encore indispensable que le maître utilise les témoignages présents de la nature autant qu'ils peuvent servir à son but. Mais le plus important n'est même pas encore ce qui exige quelque connaissance de la nature, et fait conclure à une sagesse et à une force.

5. Le sentiment pur de la famille s'élève aisément et de lui-même à l'idée d'un premier père. Ce n'est que lorsqu'il fait défaut qu'on se trouve obligé de prendre pour points de départ les Églises et la célébration du dimanche comme signes publics d'humilité et de reconnaissance. Un amour, une sollicitude et une surveillance qui s'exercent en tous lieux, constituent l'idée première de l'Être suprême, qui, d'abord restreinte au point de vue limité de l'enfant, ne s'étend et s'élève que peu à peu.

6. Il importe de relever et d'épurer bien complètement les idées accessoires d'ordre inférieur, avant de présenter les notions mythologiques de l'antiquité : alors seulement celles-ci pourront agir comme il convient, en montrant le contraste qui existe entre des récits visiblement fabuleux et grossiers et des vérités dignes et élevées. Il n'y a là, si l'on s'y prend bien, rien de difficile, mais il y a d'autres difficultés qui tiennent à l'individu.

7. Tandis qu'avec certains individus il est dangereux de parler beaucoup du péché, soit parce qu'ils apprennent ainsi à le connaître, soit parce qu'ils en éprouvent une terreur fantastique, il en est d'autres qu'on ne peut ébranler qu'en se servant des expressions les plus énergiques, et d'autres encore qui s'en vont prêchant contre les péchés du monde et, dans leur fière assurance, se mettent en opposition avec lui. Il y a aussi des raisonneurs qui, sans avoir entendu les doctrines spinozistes [1], considèrent d'eux-mêmes le fait établi comme approuvé, et approuvé par le juge suprême, et qui par conséquent voient dans la *force* la preuve de fait du *droit*. Enfin, il y a des contempteurs de la morale pure qui s'imaginent pouvoir par la prière s'autoriser à de mauvaises actions. On rencontre déjà chez certains enfants des traces de ces aberrations, surtout lorsqu'on a loué une fois leur habileté à répéter le sermon entendu, ou même leur ferveur à réciter tout haut leurs prières.

1. D'après lesquelles le *droit* n'est autre chose que la *force*.

Il est donc nécessaire de surveiller les effets de l'*instruction religieuse* chez chaque individu : c'est encore là une tâche qui incombe à l'éducation de famille.

Aphorismes, §§ 139-145.

8. La pédagogie ne considère pas la religion d'une façon *objective*, mais *subjective*. La religion est une amie et une protectrice, mais il faut qu'elle soit enseignée à l'enfant, sans trop de détails, d'une façon plutôt indicatrice que didactique, et de manière à ne pas épuiser sa *réceptivité*. Par conséquent, il faut surtout que cet enseignement ne soit pas pratiqué en temps inopportun. Il ne doit pas non plus être dogmatique au point d'éveiller le doute, mais il sera bon de le combiner avec les notions de sciences naturelles, et de l'utiliser pour lutter contre l'égoïsme ; son but sera de renvoyer au-delà des limites du *savoir*, mais non d'*enseigner* au-delà de ces limites, ce qui serait une contradiction, car il semblerait alors qu'il peut enseigner précisément ce qu'il ne sait pas. Enfin il s'appuiera sur la Bible, suivant ainsi la méthode historique, et devra préparer l'esprit à l'idée de la communauté religieuse.

---

9. Les bases de l'*intérêt religieux* doivent être jetées de bonne heure et à une telle profondeur, que plus tard l'âme repose paisible et intacte dans sa religion, tandis que la spéculation poursuit sa marche pour son compte. La philosophie n'est, comme telle, ni orthodoxe ni hétérodoxe ; de même la foi n'est pas, et avec raison, la philosophie.

10. La *religion* naît du sentiment de la dépendance où se trouvent tous les hommes vis-à-vis de la nature et d'un être supérieur, placé au sommet de tous les êtres ; sans ce sentiment d'*humilité*, qui est le trait fondamental de toute piété, tout enseignement, tout sermon sera vain, métaphysiquement autant que moralement.

11. Lorsqu'on s'aperçoit qu'il existe déjà chez un jeune

homme une forte tendance religieuse, qui s'accroît ou se manifeste tout-à-coup, il faut avant tout donner pour base à cette religiosité la *sympathie*, et venir en même temps en aide à la *spéculation* et au *goût*, afin que la religion ne s'empare pas de la spéculation, et que le tout ne prenne pas une fausse direction et ne dévie. La métaphysique doit rigoureusement sortir de la physique. Mais lorsqu'une tête bouillante remue tout et raisonne sur tout, il faut la prendre dans ses propres filets, et exprimer son mécontentement chaque fois qu'elle ose s'attaquer aux choses du *goût* et de la *religion*, auxquelles est dû le respect. L'amour et la foi sont le fondement de toute religion; il faut les entretenir, mais il faut aussi que le maître ait clairement conscience de sa vocation et de ses propres convictions, et qu'il y tienne fermement : c'est par cette supériorité de l'esprit qu'il pourra toujours mettre aisément l'élève au vrai point.

12. Ceux qui veulent donner aux enfants une culture très morale ont l'habitude, souvent, de les abasourdir d'idées religieuses et ascétiques, et à force d'agir ainsi, en viennent à perdre eux-mêmes le sens naturel, c'est-à-dire la facilité de reconnaître et de sentir l'enfant dans sa nature pour ce qu'il est. Il est, en général, très dangereux de tout rapporter *directement* à la moralité, parce qu'on s'aveugle ainsi sur les rapports des choses qui lui sont étrangers. L'intelligence peut y sombrer.

13. On ne doit point, par la religion, rendre encore plus sentimental un enfant qui l'est déjà, et faire qu'il s'agenouille comme une petite fille avec des airs de saint et son livre de prières à la main. Lorsque la virilité s'éveillera en lui, — ce qui doit infailliblement arriver, — il rejettera loin de lui toutes ces pratiques. C'est ainsi que beaucoup de libres penseurs se sont révélés depuis cinquante ans. La *religion* ne doit pas vouloir empêcher la force de la nature.

CHAPITRE II

DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE

Esquisse, §§ 239-251.

1. Le défaut ordinaire des jeunes professeurs d'*histoire*, c'est la prolixité involontairement croissante de leur exposé. Ce n'est pas que l'intérêt grandisse, mais ils se laissent entraîner çà et là par le tissu compliqué des événements. C'est là le signe évident d'une préparation insuffisante : mais ce n'est pas seulement la préparation générale qui est nécessaire, ce sont les exercices préparatoires eux-mêmes.

2. Quand l'exposé historique doit être purement chronologique, tout en étant présenté dans un tableau fixe, ce procédé exige une égale facilité à parcourir par la pensée le cercle des événements dans tous les sens, en arrière, en avant, ou latéralement (c'est-à-dire *synchroniquement*). Les noms dignes de fixer l'attention doivent former des groupes et des séries déterminés, et on doit très couramment pouvoir détacher de ces groupes les noms les plus remarquables entre tous, ou bien extraire d'une longue série les points les plus importants pour en reformer une série plus courte.

3. Il faut de plus que les idées générales qui ont rapport aux États, aux constitutions, aux institutions, aux coutumes religieuses, aux étapes de la civilisation, et qui servent à l'explication des faits historiques, soient non seulement tout à fait claires à l'esprit du maître, mais il faut encore qu'il songe dans quelles conditions il pourra les développer à ses élèves et les tenir présentes à leur esprit : ceci suffit à montrer que, tout-à-fait au début de l'enseignement, la plupart des réflexions devront être exclues. Et l'*histoire ancienne*, où les motifs sont

des événements moins compliqués que les intérêts modernes de la politique, réclame sa place dans les leçons qui conviennent à la première jeunesse.

4. Considérons maintement la difficulté qu'il y a à bien raconter un événement compliqué. Pour y réussir, il faut avant tout que les pensées aient un cours bien net, grâce auquel le fil du récit se retrouve bien exactement dans tous les points qui ne sont pas des points d'arrêt voulus. Ceci suppose un débit facile, auquel il a fallu s'exercer soigneusement : il n'y a pas de bonne leçon d'histoire sans cela. Mais le simple cours du débit ne suffit pas encore. Il faut des points d'arrêt, pour permettre à l'esprit de *se concentrer* et de *réfléchir* alternativement ; d'ailleurs, sans cela, la formation des séries [1] ne pourrait avoir lieu, les premières notions faisant obstacle aux dernières. Il n'est donc pas indifférent de savoir où commence une leçon d'histoire et où elle finit, et aussi en quels points les répétitions devront s'y intercaler.

Le narrateur ne peut faire entendre ses paroles que dans un ordre successif, et pourtant l'événement qu'il raconte se présente à son esprit sous une tout autre forme, qu'il doit communiquer à l'auditeur. Cette forme ne peut non plus se comparer à une surface plane, mais un *intérêt varié* y fait voir des points saillants et des parties effacées. Il importe donc de bien distinguer dans chaque cas à quel point le discours doit suivre de près la succession des faits, à quels moments au contraire il doit s'en écarter pour recueillir des détails accessoires. Il doit y avoir dans l'expression une force capable de ramener le regard en arrière ou de côté, même sans perdre de vue la direction générale. Celui qui expose doit être maître d'intercaler dans sa leçon, ici des descriptions, là des tableaux, et, tout en remuant son auditeur, il doit pourtant rester

1. Voir mon *Traité de psychologie*, pp. 141 et 150, et quelques autres passages. H.

maître de sa réflexion et ne pas cesser de porter ses regards au loin.

5. Une condition essentielle vient encore s'ajouter à tout cela : c'est d'observer la plus grande simplicité dans l'expression. La langue serrée et abstraite des historiens modernes convient à peine à la classe la plus élevée du gymnase. Il faut également éviter tout à fait le ton sentimental ou spirituel des romanciers modernes. Les seuls modèles sûrs sont les classiques de l'antiquité.

On s'exercera avec les récits d'Hérodote, qu'on fera apprendre absolument par cœur, dans une traduction aussi fidèle et aussi courante que possible. L'influence de ce travail sur les enfants est surprenante. Plus tard on pourra prendre Tite-Live et Arrien. Il faut imiter soigneusement l'habitude qu'avaient les anciens de prêter à leurs personnages principaux leurs vues de leurs mobiles, ce qui permet au narrateur de se dispenser de réflexions personnelles, et ne la restreindre que si elle devient le prétexte d'une rhétorique artificielle.

6. Une fois qu'on a combiné les exercices précédemment indiqués (§§ 2-5) avec une étude approfondie et raisonnée et l'histoire, il y a lieu, dans la pratique, d'étendre ou de restreindre l'art nouvellement appris, suivant les circonstances et le but qu'on se propose. Mais les cas sont tellement différents qu'on ne peut donner de règles générales à cet égard : toutefois nous ferons les remarques suivantes.

Ce n'est pas seulement en général que l'on doit recommander l'emploi de tous les moyens par lesquels les objets historiques peuvent être représentés d'une manière sensible (portraits, reproductions de monuments, de ruines, etc.), il faut encore considérer comme indispensable en particulier l'emploi des cartes géographiques pour les temps anciens, les avoir toujours sous la main, et ne pas négliger de les mettre sous les yeux des élèves...

Faute d'avoir recours à de tels procédés, les exercices de mémoire, réduits à eux seuls, auront pour résultat de faire perdre beaucoup de temps et de faire disparaître la bonne humeur.

Maintenant, nous appellerons l'attention sur les *quatre* manières d'enseigner qui suivent.

I

7. La première question qui se pose dès les premières leçons de *géographie*, une fois qu'on a terminé la description d'un pays, est celle-ci : quel aspect avait autrefois ce pays ? Car il importe à une conception juste des choses de songer que les villes et autres ouvrages des hommes n'ont pas la même ancienneté que les montagnes, les fleuves et les mers. Aussi, bien qu'on ne puisse, dans les leçons consacrées à la *géographie moderne*, s'arrêter à montrer et à expliquer les cartes anciennes, il est pourtant utile de donner quelques détails sur l'antiquité du pays dont on s'occupe : mais, dans ces explications, il sera inutile de déployer aucun art narratif, et même on devra l'éviter tout-à-fait, car si la question, à la vérité, appartient à un temps antérieur, c'est le pays lui-même qui y a donné lieu. On se bornera à animer la représentation du sol immobile en rappelant le mouvement des premières expéditions et migrations des peuples. Ainsi, prenons pour exemple la géographie de l'Allemagne : au début, les renseignements sur les temps primitifs seront aussi brefs que possible; mais au fur et à mesure que la France, l'Angleterre, l'Espagne, l'Italie se succèderont, ces détails historiques se rattacheront peu à peu les uns aux autres, et on montrera pour ainsi dire l'histoire de loin. Tout cela peut être déterminé d'une façon plus précise si l'on considère séparément le premier et le second degré de l'*enseignement géographique*.

Dans le premier, on peut s'en tenir aux notions les plus

générales : par exemple, on dira tout simplement que l'Allemagne, à une époque qui n'est pas encore très-éloignée, a été beaucoup plus divisée que maintenant, qu'il y a eu des temps où des villes et des seigneurs voisins se faisaient quelquefois la guerre, que les chevaliers habitaient sur des hauteurs difficilement accessibles; mais aussi que pour mieux établir l'ordre et la surveillance, l'Allemagne a été divisée en dix cercles, etc.

Le second degré de l'*enseignement géographique* comprendra déjà plus de faits, mais très peu d'histoire ancienne. Il n'y a que les faits modernes qui puissent facilement se rattacher à la géographie, sauf dans les cas où il reste encore des monuments, tels que les ruines en Italie, la langue mixte de l'Angleterre, la conformation politique particulière de la Suisse avec son sol si divisé, facile à voir sur la carte, et la diversité de ses langues.

Si l'on veut, dans d'autres leçons, exposer de courtes biographies comme première préparation à l'histoire du moyen âge et à l'histoire moderne, — ainsi qu'on l'a souvent recommandé (bien qu'on ne puisse donner ainsi que des fragments), — on y réussira au moins plus rapidement si l'on a complété l'*enseignement géographique* par les notions historiques dont nous avons parlé. Mais alors il est d'autant plus nécessaire d'avoir au mur un tableau chronologique, dont on pourra montrer telle ou telle partie chaque fois que l'occasion l'exigera, afin de permettre à l'élève de retenir au moins quelques points fixes du passé. Sinon, on court le risque, par des biographies dispersées, de provoquer une grande confusion.

II

8. La partie essentielle de l'*enseignement historique* pour la première jeunesse reste toujours l'histoire grecque et l'histoire romaine. Il sera bon de commencer par quelques récits attrayants

tirés de la mythologie d'Homère, car l'histoire est inséparable des croyances populaires. Mais il y a deux écueils qu'il faut éviter : le premier est celui qui consiste à entrer, sous prétexte d'être complet, — ce qui est d'ailleurs parfaitement inutile, — dans les détails circonstanciés de la théogonie, ou de donner des fables choquantes ; le second, c'est de faire apprendre par cœur les fables mythologiques. Seule la vraie histoire doit être fixée dans le mémoire des enfants. L'étude de la mythologie ne convient qu'aux adolescents et aux hommes.

L'histoire des Perses sera racontée à peu près telle qu'elle se trouve chez Hérodote ; on y rattachera sous forme d'épisodes celles des Assyriens et des Egyptiens, tout en laissant la Grèce au premier plan. Les récits tirés de l'Ancien Testament forment au contraire une matière à eux seuls. L'histoire romaine doit conserver, pour le premier enseignement, son début mythique.

9. Une fois que l'attention des enfants a été attachée par des récits détaillés conçus d'après les modèles antiques, il ne faut pourtant pas que le seul plaisir de se faire raconter des histoires détermine constamment l'impression dominante des leçons ; mais on aura soin de les faire suivre de résumés concis, et d'en faire apprendre par cœur quelques points essentiels, dans l'ordre chronologique. A cet égard, on s'inspirera des remarques suivantes.

Les principaux événements devront s'attacher aux dates fixées dans la mémoire de telle façon qu'il ne puisse jamais y avoir de confusion. Pour un événement capital, avec tout le groupe qui s'y rattache, une seule date peut suffire ; on pourra bien en ajouter une seconde ou une troisième, mais plus on les accumule, moins cela vaut, car l'effet utile en est réduit dans la proportion où croît la difficulté de les retenir toutes. On fera plutôt en sorte de tenir les dates relatives à l'histoire d'un seul et même pays aussi éloignées que possible : ce sera le moyen de tirer d'autant plus de profit des dates

rapprochées au point de vue du synchronisme qui relie les histoires des différents pays. De même on se montrera très sobre de détails pour la *géographie ancienne*, et l'on s'efforcera surtout d'en imprimer des notions exactes dans l'esprit.

10. Les résumés qui suivent les récits détaillés auront l'avantage, pour les périodes dont il a été peu question, de mettre l'élève en état de supposer par lui-même qu'il s'est passé encore beaucoup d'événements dont l'histoire ou le professeur n'a point fait mention. On préviendra ainsi les fausses impressions qu'il y a lieu de craindre lorsque l'enseignement est donné sous forme d'abrégé, comme on est en effet presque toujours obligé de le faire dans la suite.

III

11. L'*histoire du moyen âge* ne peut s'appuyer ni sur l'étude des langues ni sur les rapprochements qu'on pourrait faire avec l'état de choses moderne; il n'est guère possible de donner à l'exposé d'autre clarté que la clarté chronologique et géographique; et pourtant on ne saurait s'en contenter, car il en résulterait pour la mémoire un trop lourd fardeau de choses sans intérêt. Les bases de l'édifice du moyen âge : islamisme, papauté, Empire, et féodalité, devront être soigneusement mises en lumière et expliquées. La plupart des faits antérieurs à Charlemagne pourront encore servir de complément au tableau de la migration des peuples. A ce moment se noue le fil de l'histoire germanique; dans la plupart des cas, il sera à propos de faire courir ce fil à travers toute la trame de l'histoire, et d'y attacher le synchronisme historique. Mais, pour le faire, nous éprouvons un certain embarras. Sans doute les Othon, les Henri, les Hohenstaufen, avec tout ce qui se rattache à leur rôle dans l'histoire, constituent en quelque sorte un tout dont les parties se tiennent; mais déjà l'Interrègne offre une triste solution de continuité, et bien que l'exposé reprenne en quelque sorte sa vigueur avec l'histoire

de Rodolphe Ier, d'Albert Ier, de Louis de Bavière, il ne trouve pourtant pas dans les noms des souverains depuis Charles IV jusqu'à Frédéric III des points de rattachement qui permettent de les choisir comme jalons du synchronisme pour l'histoire générale de cette époque. Aussi vaudrait-il peut-être mieux s'arrêter à l'excommunication de Louis de Bavière, — à la diète électorale de Rense, — et surtout à cette question : à la suite de quels événements le siège de la papauté fut-il transféré à Avignon? Ensuite on pourrait, en remontant à Charlemagne, prendre la France, l'Italie et même l'Angleterre, et compléter l'histoire des croisades, — puis exposer synchroniquement l'histoire de la Bourgogne et de la Suisse, et de même les guerres entre la France et l'Angleterre, avec leurs alternatives de succès et de revers, — enfin s'arrêter pour la France à Charles VIII, et pour l'Angleterre à Henri VII, pour remettre au premier plan l'histoire d'Allemagne avec Maximilien. Les guerres des Hussites devront être considérées comme le prélude de la Réforme. Le reste devra être intercalé adroitement dans ce canevas. Enfin, il sera bon, pour les répétitions, d'apporter quelque variété dans le groupement des faits.

IV

12. Pour les leçons d'*histoire moderne*, on profitera de cette circonstance qu'elle embrasse un espace de temps moins vaste que celle du moyen âge, et qu'elle se divise aussi en trois périodes bien distinctes : la première, antérieure à la paix de Westphalie; la seconde, s'arrêtant à la Révolution française : et la troisième, enfin, s'étendant depuis la Révolution jusqu'à nos jours. On distinguera soigneusement ces périodes l'une de l'autre; on commencera par le récit synchronique des principaux événements contenus dans chacune, et on continuera en donnant les détails nécessaires pour chaque pays. Ce n'est qu'après avoir

fait cela et après l'avoir bien fixé dans les esprits par les répétitions, qu'on pourra utilement ajouter un exposé ethnographique détaillé, remontant pour chaque pays en particulier jusqu'au moyen âge, et se continuant jusqu'à notre époque. Il ne sera pas mauvais de reprendre ces exposés si l'on veut par là donner pour chaque État en particulier, un tableau plus complet de ce qui n'avait été indiqué tout d'abord que par une simple esquisse.

Mais l'essentiel, c'est qu'un enseignement qui a tant soit peu la prétention de donner une culture complète ne puisse jamais être considéré comme terminé avant d'avoir provoqué l'examen raisonné des faits historiques, et d'avoir communiqué à l'élève ce genre de curiosité. Ceci s'applique surtout, il est vrai, à l'*histoire moderne*, à cause de ses rapports immédiats avec le présent; mais il faut aussi que l'*histoire du moyen âge* et celle de l'*antiquité* soient revues conformément à cette méthode.

L'*histoire* doit être le précepteur de l'humanité, et s'il n'en est pas ainsi, la faute en est en grande partie aux maîtres qui l'enseignent à la jeunesse.

13. Pour compléter l'*enseignement historique* dans les gymnases, et surtout dans les écoles primaires supérieures (dont les études ne sont pas complétées par celles de l'université) il faudrait un résumé bien composé de l'histoire des arts et des sciences, conçu sans prédilection marquée pour telles ou telles branches spéciales.

Enfin, il convient d'accompagner l'enseignement de l'*histoire*, pendant toute sa durée, de modèles de poésie qui soient sinon empruntés directement aux différents âges, mais qui du moins s'y rapportent par le sujet, et soient choisis de manière à faire ressortir en quelque sorte, ne fût-ce même qu'à des distances très lointaines, les grandes différences qui existent entre les mouvements les plus spontanés de l'esprit humain.

Remarque. — L'*histoire nationale* n'est pas la même pour chaque pays, ne présente pas non plus partout le même intérêt, et elle est souvent incompréhensible à cause de ses rapports avec des événements d'une plus haute importance, lorsqu'elle en a été détachée pour être exposée à la jeunesse. Si on veut l'utiliser de bonne heure pour échauffer le cœur des enfants, il faudra y puiser avec un soin particulier, de manière à y choisir précisément pour le jeune âge les choses qu'il peut comprendre et qui sont capables de produire les sentiments qu'on veut éveiller.

Aphorismes, §§ 134.

14. L'*histoire* qu'on doit apprendre est bien différente de l'*histoire* dans laquelle on doit apprendre, et toutes deux sont encore différentes de l'*histoire* qu'on parcourt ou dont on se pénètre uniquement par goût, quelle que soit d'ailleurs la nature de l'*intérêt* qui est lié à ce goût.

Ibid. § 132.

15. Le secours de la poésie est toujours nécessaire pour rapprocher les objets historiques éloignés, pour les illuminer en quelque sorte. Mais la poésie moderne ne convient pas pour ce genre d'exposition. Chaque âge ne se présente bien que dans sa poésie propre.

CHAPITRE III

MATHÉMATIQUES ET SCIENCES NATURELLES

Esquisse, §§ 252-262.

1. C'est une illusion de croire que les dispositions naturelles pour les mathématiques soient plus rares que pour les autres études, et cette erreur provient de ce qu'on les fait commencer trop tard ou qu'on les néglige. Mais que les mathématiciens soient rarement disposés à s'occuper des enfants comme il conviendrait, c'est un fait très naturel. Le *calcul* a fait négliger les éléments des *combinaisons* et de la *géométrie*, et on a essayé alors de démontrer que l'*imagination mathématique* n'était pas éveillée.

Le premier point essentiel, c'est d'observer les quantités et leurs variations, là où elles se présentent : par conséquent, de compter, de mesurer, de peser, chaque fois qu'on peut le faire, et quand on ne le peut pas, d'estimer tout au moins les quantités, même sans précision pour commencer, et d'acquérir les notions de quantité absolue, de grandeur et de distance.

On observera en particulier d'une part le nombre de permutations, de variations et de combinaisons possibles, d'autre part les rapports de superficie et de volume, lorsque des surfaces et des corps semblables dépendent de lignes analogues.

Remarque. — Il y aurait bien des choses à dire sur tout ce qui contribue à rendre le début de l'enseignement des *mathématiques* difficile sans nécessité : mais ce n'est pas ici le lieu. Nous ferons seulement remarquer brièvement que ces difficultés tiennent à trois causes : 1° à la langue ; 2° à la façon dont le professeur conçoit ordinairement les notions arithmétiques ; 3° à la confusion d'exigences toutes différentes.

1° Ainsi la langue est déjà un obstacle dans le calcul élémentaire des fractions. On lit par exemple : 2/3, deux tiers, et par conséquent : 2/3 × 4/5, deux tiers de fois quatre cinquièmes, au lieu de dire : multiplication par 2 et par 4, et division par 3 et par 5. On ne réfléchit pas que le tiers d'un entier n'implique pas l'idée de cet entier, qui ne peut être un multiplicateur, mais seulement un multiplicande. Tout cela embrouille les enfants. Il en est de même pour le terme mystérieux : *racine carrée*, qu'on emploie au lieu de : *demi-multiplication*. C'est encore pis lorsqu'il est plus tard question des racines des équations.

2° On pourrait faire encore plus d'objections contre la fausse conception des nombres qui consiste à les considérer comme des sommes d'unités : or, ce ne sont pas plus des sommes d'unités que les sommes ne sont des produits. Le terme *deux* ne signifie pas qu'il y a *deux objets*, mais un *objet doublé*, peu importe que cet objet doublé soit simple ou multiple. La notion d'*une douzaine de chaises* n'implique pas *douze* représentations d'une chaise, mais elle ne renferme que deux idées : l'idée générale de *chaise*, et l'idée indivisible de *multiplication par douze*. De même, la notion de *cent hommes* ne contient que deux idées : l'idée générale d'*homme* et celle du nombre indivisible *cent*. Et ainsi de suite pour *six pieds*, *sept livres*, etc.; dans ces expressions, la langue allemande offre l'avantage de laisser le nom au singulier [1]. La conception des nombres n'est pas mûre, tant qu'ils sont confondus avec les quantités, et qu'elle est subordonnée à la supputation successive des chiffres.

3° Dans les exemples d'arithmétique, on confond la difficulté inhérente à la conception de l'objet avec le calcul même. Le *capital*, l'*intérêt*, et le *temps*, — la *rapidité*, le *chemin* et le

1. On sait qu'en allemand la plupart des noms de mesures sont invariables.

temps, etc., sont des objets déjà familiers aux élèves, et qui doivent par conséquent avoir été expliqués longtemps avant qu'on puisse s'en servir pour les exercices de calcul. Lorsqu'un élève a encore quelque peine à saisir les conceptions arithmétiques, on devrait lui donner des exemples qui lui fussent assez familiers pour qu'il pût en tirer de nouveau l'idée arithmétique, et n'eût pas besoin de l'y appliquer.

2. La mesure des lignes, des angles et des secteurs (à laquelle l'enfant peut être amené par maints jeux de construction) conduit aux *exercices intuitifs*, soit de *géométrie plane*, soit de *géométrie sphérique*. Une fois que ces exercices seront devenus courants, on devra les répéter souvent, sinon ils seront oubliés, comme tout autre genre d'exercices. N'importe quel plan, quelle carte géographique ou céleste peut donner lieu à des applications.

Les *exercices intuitifs* seront organisés de telle manière que l'élève, après avoir terminé la *géométrie plane*, soit tout préparé à la *trigonométrie* : on suppose que l'*arithmétique* a été traitée parallèlement à la *géométrie plane*, jusqu'aux équations du second degré.

Remarque. — L'essentiel est d'exercer l'œil à mesurer les distances et les angles, et de combiner cet exercice avec des calculs tout-à-fait élémentaires. Le but de ce genre d'exercices n'est pas seulement d'aiguiser le sens de l'observation appliquée aux objets matériels, mais surtout d'éveiller l'imagination géométrique, et d'y unir la réflexion arithmétique. C'est en cela que consiste en effet la préparation aux mathématiques, si négligée et pourtant si nécessaire. Pour y arriver, on se servira d'objets matériels. On en a essayé de différentes sortes, puis on les a remis de côté. Les plus commodes pour commencer sont les triangles en bois, faits de tiges minces et solides. Il suffit d'en avoir 17 paires, tous rectangles et ayant un côté commun d'égale longueur. Pour faire ces triangles, on dessinera un cercle ayant quatre pouces de rayon,

et on tracera les tangentes et les sécantes de ce cercle à 5°, 10°, 15°, 20° et ainsi de suite jusqu'à 85°. On conçoit aisément toutes les combinaisons auxquelles ces lignes peuvent donner lieu. Les tangentes et les sécantes devront être mesurées empiriquement par les élèves, et les nombres correspondants, à partir de 45°, — seulement en chiffres entiers et en dixièmes pour commencer, — seront notés et appris par cœur après quelques répétitions. On peut tirer de là des calculs extrêmement faciles, dont le premier but est d'éveiller chez les élèves une attention durable pour des objets aussi simples. Les *exercices intuitifs* de *géométrie sphérique* demandent un appareil plus compliqué : on prendra les trois plus grands cercles mobiles d'une sphère. On ferait bien de se servir d'un semblable appareil dans l'enseignement de la *trigonométrie sphérique*. D'ailleurs il va de soi que ces exercices intuitifs ne doivent pas remplacer l'enseignement de la *géométrie*, ni même de la *trigonométrie*, mais qu'ils n'ont d'autre but que de préparer le champ à ces sciences. Lorsqu'on aborde la *géométrie des surfaces*, on laisse de côté les triangles de bois, et la représentation sensible fait place à la construction géométrique. En même temps, l'arithmétique commence à s'élever au-dessus des simples notions de proportions, pour passer aux puissances, aux racines et aux logarithmes. Car, pourrait-on comprendre seulement le théorème de Pythagore sans avoir la notion de la racine carrée?

3. Mais ici il faut s'arrêter à un point capital qui présente une certaine difficulté : je veux parler des *logarithmes*. Il est assez facile d'en expliquer l'usage, et même d'en expliquer la théorie, dans la mesure où elle est utile précisément pour les applications (théories des séries arithmétiques correspondant aux séries géométriques, et dans lesquelles toutefois il faut considérer les nombres naturels comme une série géométrique). Mais, considérés au point de vue scientifique, les logarithmes

se rattachent aux exposants fractionnaires et négatifs, et aussi à la formule du binôme, laquelle n'est à vrai dire qu'une formule facile de combinaison pour les exposants entiers négatifs, et n'est précisément nulle part moins utile que sous ce rapport.

La *trigonométrie* est sans doute, en ce qui concerne ses principaux théorèmes, indépendante des logarithmes, mais dans l'application elle ne peut guère s'en passer : aussi peut-on se demander s'il est indispensable d'initier d'abord les commençants d'une manière scientifiquement rigoureuse et complète à la théorie des *logarithmes*, et d'attendre, pour commencer l'enseignement d'ailleurs si fécond de la *trigonométrie*, d'avoir mené cette tâche à bonne fin, — ou bien si l'on doit permettre aux élèves l'usage pratique des logarithmes avant qu'ils en aient pénétré exactement les principes fondamentaux.

Remarque. — La difficulté que présentent les *logarithmes*, — et qui est incontestablement une des difficultés les plus sensibles de l'enseignement des mathématiques, — n'est pourtant qu'une preuve des conséquences regrettables que peuvent avoir les négligences commises aux débuts. Si on ne négligeait pas de développer l'*imagination mathématique*, on ne manquerait pas d'occasions d'inculquer bien plus profondément, non seulement la notion de *proportion*, comme l'exige d'ailleurs l'arithmétique la plus élémentaire, mais d'éveiller de bonne heure la notion des *fonctions*. Déjà, les *exercices intuitifs* mentionnés plus haut ont montré à l'élève les tangentes et les sécantes comme des lignes dépendant d'un angle. Une fois que ces exercices sont devenus aussi familiers qu'on est en droit de l'attendre au bout de six mois d'enseignement, on pourra montrer le *sinus* et le *cosinus*. Mais il ne faut pas s'en tenir là. Un peu plus tard, vers l'époque où l'on abordera la mesure des surfaces, on insistera sur les carrés et les cubes des nombres naturels et on les fera bientôt apprendre par cœur. On rattachera à ces notions l'étude des différences entre

ces carrés et ces cubes, et de la somme de ces différences, pour en déduire les quantités primitives, c'est-à-dire les racines, et on traitera ensuite de la même manière les carrés et les cubes faciles. Pour cela on se servira de petits cylindres de bois, tels que des pions de damier, et on en construira toutes sortes de figures : les élèves devront dire quelle quantité de ces cylindres il faut leur donner pour obtenir ces figures ou d'autres. Puis on montrera comment les carrés et les cubes croissent lorsque la racine croît, et on s'appuiera sur cette démonstration pour préparer les premiers éléments du *calcul différentiel*. On passera alors à l'examen des racines, qui sont de plus en plus rapprochées à mesure qu'on avance régulièrement dans la série des nombres. Enfin on arrivera à la notion de l'*insertion des logarithmes*, après avoir parcouru plusieurs fois dans les deux sens les logarithmes de 1, 10, 100, 1000, etc., ainsi que ceux de 1/10, 1/100, etc.

4. Dans les établissements où l'on a surtout en vue un but pratique, on pourra expliquer les logarithmes par la comparaison des séries arithmétiques avec les séries géométriques, et passer rapidement aux applications. Mais, lors même qu'on s'appuierait sur le théorème de Taylor et sur celui du binôme, il n'y aurait guère plus de profit à procéder ainsi pour maint commençant : non pas que ces théorèmes, ainsi que les éléments du *calcul différentiel*, ne puissent être démontrés clairement, mais la seule chose à redouter, c'est que maintes notions acquises ne soient pas retenues. Le commençant se souvient encore, lorsqu'on en arrive aux applications, qu'on lui a fait cette démonstration, et qu'il l'a saisie ; et même, en l'y aidant un peu, il serait peut-être en état de retrouver point par point la marche de la démonstration. Mais il lui manque la vue d'ensemble ; et dans la pratique, il se soucie fort peu de la façon dont les logarithmes ont été calculés.

Ce qui vient d'être dit à propos des logarithmes peut s'ap-

pliquer encore à d'autres choses. La valeur des démonstrations rigoureuses n'est reconnue complètement que lorsqu'on se meut familièrement dans la sphère des notions auxquelles elles se rattachent.

5. Les démonstrations qui prennent sans nécessité un chemin détourné, en s'appuyant sur des notions accessoires étrangères, sont un mal très grave pour l'enseignement, si élégante que soit la façon dont on les présente En revanche, on devra préférer les démonstrations qui s'appuient sur les simples notions élémentaires, car en pareil cas la conviction n'est pas subordonnée à la fâcheuse nécessité de se demander si l'on doit revoir toute une longue série de propositions préliminaires. Ainsi le théorème de Taylor peut se déduire de la *formule d'insertion*, mais celle-ci à son tour de l'étude des *différences*, pour laquelle il suffit de savoir additionner et soustraire, et de connaître les nombres pour les permutations.

6. La valeur pédagogique de tout l'enseignement mathématique dépend surtout de la profondeur à laquelle il pénètre dans la masse totale des idées et des connaissances acquises. Ceci nous amène tout d'abord à cette conclusion : qu'il faut provoquer l'activité personnelle des élèves, et non se borner à un simple exposé didactique. Les occupations mathématiques sont nécessaires. Il importe de faire sentir tout ce qu'on peut obtenir par les mathématiques. Il faudra de temps en temps faire faire des rédactions mathématiques ; seulement ces devoirs devront être assez faciles, et il ne faut pas imposer à l'élève plus de travail qu'il n'en peut faire à son aise. Il y en a beaucoup qui se sentent déjà attirés par les *mathématiques pures*, surtout lorsque la géométrie et le calcul sont convenablement associés. Mais il faut plutôt compter sur l'action des *mathématiques appliquées*, pourvu que l'objet de l'application ait déjà éveillé par lui-même l'intérêt, ce qui s'obtient par d'autres moyens.

Les exercices mathématiques ne doivent pourtant pas retenir trop longtemps l'élève dans un cercle étroit ; il faut au contraire que l'exposition didactique marche en même temps. S'il s'agissait uniquement de stimuler l'activité personnelle de l'élève, les principes élémentaires seraient bien suffisants pour en tirer une quantité infinie de problèmes qui fourniraient à l'élève l'occasion de se réjouir de son habileté croissante, et même d'éprouver du plaisir aux petites découvertes qu'il fait lui-même, sans avoir pour cela la moindre idée de la grandeur de la science. On peut comparer beaucoup de problèmes aux jeux d'esprit, qui sont bienvenus à leur place, mais qui ne doivent pas usurper le temps du vrai travail. Quant aux choses qui, au fur et à mesure des progrès, se comprennent d'elles-mêmes, on ne devrait pas s'y arrêter pour ne faire que de simples tours d'adresse. De simples exemples pratiques sont incomparablement moins importants que les notions de *sciences naturelles*, qui aplanissent d'autant mieux le chemin aux mathématiques qu'elles sont liées à des connaissances techniques.

7. Des enfants tout jeunes peuvent déjà s'occuper de *zoologie* avec des livres d'images, puis de *botanique* en analysant des plantes qu'ils ont collectionnées. S'ils y ont été habitués de bonne heure, ils avanceront facilement d'eux-mêmes, en les guidant un peu. Plus tard on leur apprendra à observer les caractères extérieurs des minéraux. (La *zoologie* ne pourra être continuée aussi sûrement à cause des questions de sexe).

8. Ces exercices devront se lier à une observation très attentive de la nature extérieure, de tout ce qui varie avec les saisons, et des rapports entre les hommes. Cela nécessite d'une part : l'observation des corps et des phénomènes célestes, — lever du soleil et de la lune, phases de la lune, place de l'étoile polaire, orbites des étoiles les plus brillantes et des constellations les plus apparentes ; — et d'autre part : les connaissances technologiques qui peuvent s'acquérir soit par l'observation person-

nelle, soit par les leçons de sciences naturelles. On ne devra pas considérer les études technologiques uniquement au point de vue des intérêts dits matériels : car elles fournissent des termes intermédiaires très importants entre les conceptions de la nature et celles des fins humaines. — Tout enfant qui grandit, tout adolescent devrait apprendre à manier les outils courants des menuisiers, ainsi que la règle et le compas. Souvent mainte habileté mécanique serait plus utile que des exercices gymnastiques : car celle-là sert à l'esprit et ceux-ci au corps. Aux écoles primaires supérieures se rattachent les écoles de travail manuel, qui n'ont pas besoin d'être précisément des écoles industrielles. Enfin, tout homme devrait apprendre à se servir de ses mains : car la main a sa place d'honneur à côté de la langue, pour élever l'homme au-dessus des animaux.

Les connaissances dont il vient d'être question rentrent dans l'enseignement de la *géographie*, dont il sera question plus loin.

9. L'observation des corps célestes est la base de l'*astronomie populaire*, et celle-ci peut servir à montrer si l'*imagination mathématique* est suffisamment éveillée chez l'enfant.

10. Les premiers éléments de *statique* et de *mécanique* seront déjà considérés comme introduction à la *physique*, qui elle-même doit être associée aux parties les plus faciles de la *chimie*. La *physique* doit être annoncée de loin, bien longtemps avant de faire l'objet d'un exposé didactique, par maints objets capables d'exciter l'attention. (Ainsi on montrera aux enfants des mouvements d'horloge, des moulins, les phénomènes les plus connus de la pression atmosphérique, des jouets électriques et magnétiques, etc.) Dans les écoles primaires supérieures, on devra parler des constructions et des machines au moins autant qu'il est nécessaire pour que l'élève cherche plus tard à s'instruire davantage. Il en sera de même pour les notions fondamentales de la *physiologie*.

11. Ainsi, chaque fois qu'une nouvelle matière doit être enseignée, il est très important de choisir quelques points principaux pour les faire apprendre rigoureusement par cœur. De plus, les élèves devront s'exercer à des descriptions exactes. Chaque fois que ce sera possible, ces descriptions seront rectifiées par la présentation des objets réels.

Il faut sévèrement réprouver l'examen trop rapide des objets présentés aux regards, chaque fois que l'on montre quelque chose ; sinon les collections et les expériences ne servent à rien. On ne doit pas non plus abuser de ces présentations, et souvent il faut dire à l'avance sur quel objet l'élève va avoir à porter son attention. Il pourra souvent être profitable de commencer par de bonnes descriptions, de montrer ensuite des gravures, et enfin les objets eux-mêmes.

CHAPITRE IV

GÉOGRAPHIE

Esquisse. §§ 263-268.

1. Il faut distinguer dans l'enseignement de la *géographie* au moins deux systèmes : l'un qui se rattache analytiquement au lieu environnant (au plan de la localité), et l'autre qui part du globe terrestre. Il ne sera question ici que du premier, car le second peut être étudié directement dans de bons traités.

Remarque. — La méthode qui consiste à prendre pour point de départ le globe terrestre prêterait moins à la critique si, pour faciliter la conception de notre planète sphérique, on montrait d'abord le globe lunaire, et même, à l'occasion, à l'aide d'un télescope. Mais, en admettant même qu'on s'y prît ainsi, il n'en resterait pas moins absurde de vouloir d'abord donner l'idée vague et incertaine d'une boule immense, au lieu de faire appel à l'*intuition* directe. Il est tout aussi irrationnel de commencer par le Portugal et l'Espagne. Le lieu où se trouvent présentement élèves et maître est le point d'où l'on doit partir pour s'orienter et étendre par la pensée son horizon. Jamais il ne faut négliger l'*aperception* sensible des objets, quand elle fournit d'elle-même les points d'appui.

2. La *géographie* est une science qui procède par association, et elle doit utiliser les occasions de combiner les diverses notions qui ne doivent pas rester isolées. Ce n'est pas sa partie mathématique, dont le complément et l'intérêt se trouvent dans l'astronomie populaire, qui constitue tout d'abord (dans le second système) un lien entre les mathématiques et l'histoire; mais elle peut déjà s'appuyer dans ses éléments sur les *exercices intuitifs*, et servir à déterminer d'après ceux-ci quelques

triangles qui se trouvent sur les cartes employées au commencement ; ceci toutefois n'est pas toujours nécessaire dans la suite, lorsqu'on a acquis une certaine facilité à distinguer les points essentiels. (La détermination d'un point par la longitude et la latitude est aussi peu à sa place dans le premier système, que s'il venait à l'idée d'un voyageur, en Allemagne ou en France, de se représenter les lieux où il compte s'arrêter au moyen de la position qu'ils occupent par rapport à l'équateur et au méridien). La *géographie physique* suppose des notions déjà acquises d'*histoire naturelle*, ou bien elle fournit l'occasion d'étendre celles qu'on possède. La *géographie politique* expose la manière dont l'homme habite et utilise la surface du globe. Le rôle pédagogique de l'enseignement géographique consiste à combiner toutes ces choses.

3. Le maître devra savoir raconter, à la manière d'un voyageur. La détermination de la position respective des lieux cités (soit par leur groupement autour d'un point principal, soit, pour les plus importants, par des triangles) ne doit pas être plus en désaccord avec la narration qu'en *histoire*, où la chronologie doit s'accorder avec le récit. La narration doit donner un tableau clair ; pour cela il faut prendre dans l'espace certains points d'appui fixes. Mais ces points ne doivent pas être isolés ; il faut au contraire qu'ils soient reliés par les traits du tableau.

4. Le nombre des noms étrangers qui résonnent à l'oreille en une minute ou en une heure n'est pas indifférent. Il ne l'est pas davantage que ces noms soient prononcés avant ou après le moment où le tableau représenté par la carte géographique a été compris des élèves. Au contraire, il importe essentiellement que toute carte mise sous les yeux soit présentée comme l'image d'un pays. Pour cela, il suffit de citer quelques noms de fleuves, trois ou quatre tout au plus, et quelques noms de montagnes ; car ce n'est pas à ce moment qu'il faut songer à être complet. Les noms donnés servent déjà à déterminer la position de

points importants, soit par rapport les uns aux autres, soit par rapport aux frontières du pays.

On distinguera ces points, puis on les reliera entre eux ; (on peut se servir pour cela d'un tableau noir, sur lequel ils seront d'abord indiqués isolément à vue d'œil, puis reliés comme il convient, ce qui peut se faire pour les sources et les embouchures de fleuves par une ligne représentant leurs cours). Lorsqu'on suppose que les élèves ont suffisamment observé la nature extérieure, et notamment la pente des rivières et des ruisseaux, les déclivités d'une certaine région (toute lacune à cet égard devra être réparée avant tout), le moment est alors à peu près venu de décrire l'aspect que ce pays offrirait à un voyageur. On pourra ensuite donner plus complètement les noms des rivières et des montagnes, mais en ayant soin de les faire répéter immédiatement plusieurs fois aux élèves. Ce sera le moyen de voir si les listes de noms étrangers qu'on avait données étaient trop longues : car c'est l'insouciance apportée à cet égard qui est cause en grande partie de la stérilité de l'enseignement géographique ou de l'ennui qu'il inspire aux élèves. On continuera par une description détaillée des curiosités naturelles particulières s'il y en a, et de quelques-unes des villes les plus importantes, en donnant le nombre de leurs habitants. Ici encore il y a lieu de déterminer la situation respective de ces villes, et il est indispensable de faire intervenir l'activité personnelle de l'élève. Enfin on parlera, pour terminer, de tout ce qui caractérise l'industrie humaine appliquée aux produits du pays, et on ajoutera sur les institutions politiques le peu qui soit à la portée des élèves. En général il faut se dispenser, dans le premier système, de donner les noms des provinces.

5. Dans les répétitions, qui devront être fréquentes, on veillera de plus en plus à ce que chaque nom désigne bien son lieu, et qu'aucun ne reste attaché à une place fixe dans la suite des

mots. On devra donc souvent changer l'ordre des noms, et faire parcourir la carte dans toutes les directions et à tous les points de vue. Naturellement on s'inspirera des qualités individuelles des élèves, et si, à la vérité, il s'en trouve à qui on ne doive demander que le strict nécessaire, il en est d'autres dont il faudra exiger d'autant plus, afin qu'ils donnent l'effort qu'on est en droit d'attendre d'eux.

6. Au milieu d'autres études auxquelles on attache plus d'importance, la *géographie* est entièrement négligée par des élèves, et souvent même par les maîtres : rien n'est plus regrettable. On peut restreindre beaucoup l'enseignement géographique (cela est même nécessaire dans le premier système), mais ce n'est pas une raison pour le dédaigner. Pour bien des individus, c'est le premier enseignement qui leur donne la conscience qu'ils peuvent apprendre comme on le leur demande. Pour tous, il doit servir de lien entre les autres études, et maintenir celles-ci dans cette liaison. Sans lui, tout le reste est chancelant : les événements historiques manquent de théâtre et d'espace, les produits naturels n'ont plus de source, l'astronomie populaire (qui doit préserver l'esprit de tant de divagations!) manque de base, enfin l'*imagination géométrique* est privée d'un de ses plus puissants stimulants. Si on laisse ainsi se détacher les unes des autres les différentes parties de la science, on compromet gravement toute la culture que doit donner l'*instruction*.

CHAPITRE V

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE

Esquisse, §§ 269-276.

1. On disputerait moins sur l'*enseignement des langues* si on faisait bien les distinctions nécessaires qu'il y a lieu de faire.

La distinction la plus importante est celle qui doit être faite entre ces deux choses : *parler* et *comprendre*. La distance qui les sépare est une donnée qu'on trouve à l'époque où commence l'enseignement régulier : elle est souvent très grande, souvent aussi elle est faible ; elle est déterminée par l'*individualité* et par le milieu dans lequel a vécu l'enfant.

2. La langue maternelle a tout d'abord été entendue, saisie, imitée par l'enfant ; tantôt elle était formée, tantôt elle était grossière : elle a été entendue exactement ou superficiellement, imitée par des organes plus ou moins parfaits. Ce qu'elle peut avoir de défectueux s'améliore peu à peu lorsque des personnes cultivées donnent chaque jour le bon exemple et insistent pour qu'on parle correctement. Mais il faut quelquefois plusieurs années pour obtenir ce résultat.

3. Une autre circonstance étroitement liée à l'*individualité*, c'est le besoin plus ou moins grand de s'exprimer par le langage. C'est par là que le langage propre de chaque individu s'élève au-dessus de la simple imitation ; et les idées qu'il exprime doivent servir à le perfectionner. Ce genre de perfectionnement est parfois surprenant à l'âge de l'adolescence.

4. On pourrait croire aisément qu'il n'est pas besoin de leçons spéciales pour la *langue maternelle*, — tout au moins au point de vue de la langue seule, — parce que, d'une part, les maîtres cultivés exercent leur influence par leur seul

exemple et par les corrections, toujours nécessaires, que le hasard leur donne l'occasion de faire, et que, d'autre part, la culture intérieure, progressant peu à peu, doit influer à l'extérieur sur la langue, autant que le permettent d'une façon générale les aptitudes individuelles.

A ce propos, il est bon de rappeler que d'abord le maître, qui est cultivé, n'est pendant longtemps compris qu'imparfaitement par son auditeur, qui ne l'est pas, et qu'ensuite l'enseignement est bien ralenti si à chaque tournure un peu rare, il faut se demander si on est compris. Mais ce n'est pas tout.

5. La langue est faite aussi pour être lue et pour être écrite. Elle devient par là un objet permanent d'étude, et embarrasse celui qui ne la connaît pas à fond. On commencera donc par démontrer *analytiquement*, à l'aide de textes lus et écrits, à quel point le sens de tel ou tel passage serait détruit ou modifié, si tels ou tels mots étaient mis à la place de tels ou tels autres, ou si les signes de flexion avaient été mal choisis.

Nous n'avons besoin d'apprendre à personne qu'aussitôt après doit venir la *synthèse* des phrases, s'étendant par degrés à des enchevêtrements de plus en plus compliqués, notamment par le moyen des différentes conjonctions.

6. Lors même que la difficulté pour lire et pour écrire aurait été égale pour tous, l'enseignement de la langue, destiné à y remédier, n'en mériterait pas moins d'être également recommandé et de prendre une égale importance dans tous les cas.

Mais c'est ici qu'apparaissent les plus grandes différences. Aussi devra-t-on s'efforcer, lorsqu'on a affaire à un grand nombre d'élèves, d'associer l'enseignement de la langue à d'autres matières. L'*enseignement analytique* pourra, pour les uns, être appliqué pendant les mêmes leçons à l'étude de la langue, et, pour les autres, s'exercer dans des domaines tout à fait différents. On pourra y rattacher des devoirs écrits de nature bien différente.

7. On apportera aussi une plus grande variété dans les mêmes leçons, au moyen des exercices de lecture à haute voix et de la répétition orale des narrations: cependant, jamais on ne pourra songer à amener tous les élèves à un degré égal de culture, et c'est à cet égard surtout qu'il faudra reconnaître la force de l'*individualité*.

8. Dans les dernières années de l'enfance et à l'âge de l'adolescence, on utilisera les leçons de langue maternelle, soit pour montrer aux élèves, par des modèles choisis, divers genres de poésie et d'art oratoire, soit pour leur faire rédiger des compositions écrites. Ces exercices sont d'autant plus utiles que les modèles sont plus purs et mieux adaptés par leur choix au degré de culture déjà atteint, et qu'on saura éviter avec plus de soin d'imposer aux individus un goût contraire à leur tendance naturelle. Les plus délicats de tous les exercices écrits sont les exercices épistolaires. Chacun ne peut bien écrire des lettres intimes qu'à sa manière; ici, toutes les choses apprises ne font que gêner. Les exercices écrits sont surtout excellents lorsqu'ils reposent sur un riche fonds d'idées précises, qui admet plusieurs manières de traiter le sujet. Alors, plusieurs élèves pourront traiter concurremment un même sujet, et la correction n'en offrira que plus d'intérêt.

CHAPITRE VI

LANGUES GRECQUE ET LATINE

Esquisse. §§ 277-285.

1. On sait que la démonstration des différences grammaticales et des nombreuses tournures qui servent à donner de l'expression à la langue gagne singulièrement en clarté par la comparaison de la langue maternelle[1] avec le latin et le grec. On peut déjà tenter la chose avec les enfants de huit ans, et voir si cet avantage peut être utilisé pour les leçons d'allemand, lors même qu'on n'aurait pas encore décidé d'une façon définitive qu'ils suivront le cours ordinaire des études secondaires. Certains enfants éprouvent si peu de peine à apprendre les flexions latines, qu'ils sont bientôt en état de traduire de courtes phrases de thèmes et de versions.

2. Toutefois il ne faudra pas continuer longtemps cet enseignement d'essai : car, pour la majorité des individus, les difficultés en croîtront si rapidement, qu'on se verra obligé de reconnaître qu'il est impossible de s'y soumettre pour de simples avantages accessoires. En outre, le rapport des études philologiques aux sciences d'une part, et aux besoins du siècle de l'autre, tel qu'on était encore habitué à le considérer depuis le temps de la Réforme, se modifie d'une façon toujours plus sensible d'une période de dix ans à l'autre. Le travail qu'exigent les langues anciennes ne vaut vraiment la peine aujourd'hui que dans les cas où le talent se trouve uni à l'intention sérieuse d'acquérir des connaissances classiques complètes.

Remarque. — I. On entend souvent dire que les *langues anciennes* donnent la mesure fixe d'après laquelle on peut

1. Ici l'allemand.

déterminer le degré d'avancement ou de recul des *langues modernes*, et qu'il faut également reconnaître dans les œuvres classiques de l'antiquité les modèles de pureté et de beauté du style. Ces affirmations et d'autres semblables sont incontestablement justes et de la plus grande valeur : seulement elles ne sont pas pédagogiques. Elles expriment ce qui doit se faire en général, mais non ce qui est nécessaire à la culture des jeunes individus. Or, la grande majorité de ceux qui se destinent aux emplois de l'État ne peuvent s'occuper de veiller au sort des langues et du style, mais il leur faut bien prendre la langue comme elle est, et s'assimiler le style qui conviendra à leur genre d'occupations. Ces soucis d'ordre supérieur qu'on invoque concernent les littérateurs, mais le littérateur ne se forme pas par l'éducation.

II. On connaît l'opinion d'après laquelle la difficulté serait amoindrie si on abordait les *langues anciennes* plus tard, car, dit-on, l'aptitude à les apprendre serait alors plus grande. C'est le contraire qui est vrai : plus on attend, plus le *cercle d'idées* de l'élève tend à se fermer. Les choses de mémoire doivent venir de bonne heure, surtout quand tout le profit qu'on doit en tirer dépend de l'habileté — qu'il faut acquérir — à les manier couramment. Il faut commencer de bonne heure pour pouvoir avancer *lentement*, sans être obligé d'imposer une contrainte que désapprouve une bonne pédagogie. Quatre heures de latin par semaine ne nuisent pas au petit garçon s'il a d'ailleurs quelque entrain, à la condition que les autres occupations soient réglées d'une façon judicieuse au point de vue pédagogique. Commencer par les *langues modernes*, c'est mettre la charrue devant les bœufs. Toutefois il sera utile de faire apprendre les noms anglais et français de quelques objets de la vie quotidienne. Cela peut servir au moins pour la prononciation; mais quelques mots ne constituent pas l'enseignement d'une langue.

3. Nous n'avons rien à dire ici de la façon dont les *langues*

anciennes doivent être enseignées lorsqu'on les considère comme un objet de nécessité ou de convenance, en dehors de toute considération pédagogique. Il faut plutôt reconnaître qu'il n'existe pas de procédés pédagogiques pour amener des natures plongées dans les intérêts du présent à s'assimiler le contenu des œuvres de l'antiquité en y prenant un intérêt *direct*.

Considérée au point de vue pédagogique, toute différence dans la représentation vivante de l'antiquité, dans la façon de la relier plus intimement aux autres objets principaux du savoir, et d'écarter le souvenir désagréable des tourments de la période scolaire, constitue la valeur plus ou moins grande qui peut être attribuée aux connaissances acquises à cet égard. Si l'on pouvait obtenir la même représentation de l'antiquité sans le secours des *langues anciennes* et de la puissance des impressions de la jeunesse, les matières d'enseignement dont il a été question dans les chapitres précédents, et qui constituent le programme des écoles primaires supérieures, ne laisseraient plus rien à désirer, et l'étude des *langues anciennes* serait un mal nécessaire des gymnases, si haut qu'on puisse priser les avantages accessoires qu'elle offre.

5. Mais les langues seules ne donnent point par elles-mêmes à l'enfant l'image des temps ni des hommes, elles ne sont à ses yeux qu'une occasion saisie par le maître pour le tourmenter de devoirs. Même les sentences mémorables, les fables, les petites narrations ne peuvent changer cette impression ; elles ne sont pas un contre-poids suffisant à l'ennui que lui inspire l'étude des racines qu'il faut retenir, des flexions qu'il faut appliquer dans les exercices, des conjonctions qu'il faut employer comme jalons indicateurs dans les périodes, — quand bien même tout cela serait d'ailleurs à portée de la jeunesse.

L'*histoire ancienne* (ch. II, §§ 5, 8) est le seul point d'appui possible pour un enseignement vraiment pédagogique des *langues anciennes*.

6. Si on veut commencer par le latin, on trouvera en Eutrope et en Cornélius Nepos deux auteurs bons à utiliser après les exercices préparatoires faciles (§ 1) qui se rattachent à la comparaison avec la langue maternelle. Ce choix même n'est pas tout-à-fait mauvais, si le professeur s'en sert pour faire revivre l'antiquité par des narrations. Mais on connaît la sécheresse de ces deux auteurs, et ce n'est certes pas en les prenant comme point de départ qu'on se ménagera un chemin aisé pour avancer.

7. On sait pour quelles raisons l'*Odyssée* d'Homère convient plus que toute autre œuvre aux premières années d'études. Chacun peut s'en rendre compte en lisant avec attention l'*Odyssée*, et en ayant constamment en vue les différents genres d'*intérêt* que l'enseignement doit éveiller [1]. Mais il ne s'agit pas ici uniquement d'obtenir un effet *direct*, il faut encore trouver les points de rattachement nécessaires pour la suite de l'enseignement. On ne peut mieux préparer l'étude de l'*histoire ancienne* qu'en fixant l'intérêt pour la Grèce antique à l'aide des récits homériques ; c'est un moyen de préparer en même temps le terrain pour la culture du goût et l'étude des langues.

Les raisons de cette nature, qui sont empruntées directement au but principal de tout enseignement, et qui n'ont contre elles que la tradition (c'est-à-dire l'étude conventionnelle du latin), s'imposeront bien un jour ou l'autre à l'attention des philologues, s'ils ne veulent pas qu'avec l'extension que prennent l'histoire et les sciences naturelles, et les exigences croissantes des intérêts matériels, le grec ne soit réduit dans les écoles aux limites où l'a déjà été l'hébreu. Il y a quelques années, ne fut-on pas déjà sur le point de dispenser du grec ceux qui ne se destinaient pas à la théologie ?

Sans doute, l'*Odyssée* ne possède pas une force magique capable de remuer ceux qui ne réussissent pas en général dans

1. Voir p. 123, §§ 24 sq. et p. 175, § 30

les études de langues, ou qui ne les prennent pas au sérieux; mais une longue expérience a démontré qu'elle dépasse en valeur pédagogique déterminée toute autre œuvre de l'antiquité qu'on pourrait choisir. D'ailleurs elle n'exclut pas l'étude précoce du latin, et même, si on le juge nécessaire, du grec; seulement le latin, mené de front avec l'*Odyssée*, ne peut aller aussi vite que d'ordinaire, car l'*Odyssée* demande au moins une heure par jour, outre le travail qu'exigent la grammaire et le vocabulaire.

L'expérience a démontré que les notions élémentaires de grammaire qui se rapportent aux déclinaisons et aux conjugaisons, même réduites au strict nécessaire, demandent d'abord une étude extrêmement attentive. Aussi devra-t-on, au commencement de l'*Odyssée*, se borner à quelques vers par heure, et ne pas exiger dans les premiers mois que les mots soient rigoureusement appris par cœur. En revanche, on imposera plus tard cette étude des mots aux élèves comme travail accessoire, et on y veillera rigoureusement. Ils apprendront ainsi une portion considérable du vocabulaire : c'est par là que les formes de la langue trouvent leur véritable objet, celui auquel elles se rapportent et qui fait toute leur importance. Le maître devra savoir discerner très exactement quand il faut aller vite, et quand au contraire il faut s'arrêter; car, dès que les élèves sentent croître leur facilité, ils sont généralement portés à une certaine négligence, qu'il faut relever sur-le-champ. Si on veut expliquer toute l'*Odyssée*, — ce qui peut très bien se faire avec de bons élèves, parce que la facilité croît très vite à mesure qu'on approche de la fin, — il ne faut pourtant pas y consacrer beaucoup plus de deux années : sinon on provoquerait la fatigue, ou d'autres matières seraient négligées. Dans les écoles, on fera bien de faire expliquer les quatre premiers chants à une classe (qui peut être celle où se trouvent les élèves à l'âge de dix ou douze ans); on commencera donc dans la classe suivante au cinquième chant. Il n'est pas néces-

saire de déterminer exactement le nombre de chants qui pourront être vus dans chaque classe, car on pourra toujours compléter ce qui manque à l'aide de la traduction de Voss. La raison de cette répartition apparaîtra immédiatement à quiconque examinera de près l'*Odyssée*. Les élèves plus avancés pourront plus tard lire tout seuls certains chants, mais toujours à la condition d'avoir à fournir la preuve de ce qu'ils ont appris. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'entrer en ce moment dans des explications détaillées sur les particularités de la langue d'Homère, d'autant plus qu'on reviendra plus tard à ce poète (avec l'*Iliade*). Quant à ceux qui pourraient être effrayés par les difficultés, ils doivent se rappeler que par tout autre chemin il y a également de grandes difficultés à vaincre. On évitera les influences accessoires des contes arabes et des récits analogues qui émoussent l'attrait du merveilleux.

8. Pour la suite de ces études, il nous suffira de nommer deux poètes, deux historiens et deux penseurs : Homère et Virgile, Hérodote et César, Platon et Cicéron. Les circonstances détermineront ce qui doit venir avant ou après, ou être fait en même temps. On pourra sans doute accorder toujours à Xénophon, à Tite-Live, à Euripide, à Sophocle, à Horace, une place à côté de ces noms : Horace surtout fournit des sentences dont l'éducateur ne devra pas dédaigner l'influence pour l'avenir. Il est évident que Virgile et Hérodote, venant après Homère, sont rendus plus faciles ; et d'ailleurs l'élève ne pourra se dispenser de revenir à Homère (avec l'*Iliade*, tout au moins la mythologie), ni de revoir l'*histoire ancienne* au point de vue *pragmatique*[1] (ch. II, § 12). En outre, la syntaxe des *langues anciennes*, qui offre bien plus de difficultés que les flexions et les mots, s'apprend plus facilement lorsqu'on fait précéder les prosateurs des poètes, parce qu'on n'a pas à lutter en même

1. Voir p. 126.

temps avec toutes les difficultés de la construction des périodes. Il est tout au moins désirable que le vocabulaire latin soit appris dans l'*Énéide*, comme le vocabulaire grec dans l'*Odyssée*, bien qu'on ne puisse guère espérer de pouvoir la parcourir en totalité ; car la lecture de l'*Énéide* ne peut, à beaucoup près, se faire aussi rapidement que celle des derniers chants de l'*Odyssée* une fois qu'on a acquis l'habileté nécessaire. Le *De bello gallico* de César sera étudié avec un soin tout particulier, parce qu'il se rapproche plus qu'aucun autre auteur courant du style qu'on peut souhaiter à un jeune homme d'acquérir d'abord. Cela fait, il sera à propos d'aborder comme travail principal l'étude rigoureuse et systématique de la syntaxe latine, avec des exemples courts et bien choisis, et de la faire apprendre par cœur. Dans Platon, il sera bon de prendre pour objet d'étude quelques livres de la *République* (notamment les livres I, II, IV, et VIII). Il est à peine besoin de rappeler que Cicéron doit d'abord être montré à la jeunesse par son côté brillant, c'est-à-dire comme orateur. Dans la suite, ses écrits philosophiques prendront une place importante ; seulement, pour bon nombre de passages, le sujet aura besoin d'être expliqué à fond.

Cicéron devrait être lu souvent à haute voix par le maître, ou plutôt débité. Il faut pour un orateur la parole vivante, et la lecture ordinaire et monotone des élèves ne peut lui suffire. Quant à Tacite, les avis sont partagés sur l'usage qu'on doit en faire en classe. Il est incontestable d'une façon générale que ces écrivains qui disent beaucoup en peu de mots, sont excellents non seulement pour le maître qui les explique, mais aussi pour l'élève capable de les concevoir. C'est tout le contraire pour Cicéron : il demande à être lu facilement pour être apprécié.

9. L'expérience a appris depuis longtemps ce qu'on peut attendre de la jeunesse au point de vue du maniement écrit

des *langues anciennes*, et jamais on ne trouvera de méthode capable de donner avant le temps le degré de maturité d'esprit que révèle un bon style latin. Tant que les élèves des gymnases ne seront pas mieux choisis, il arrivera que la majeure partie commenceront, au point de vue de la composition latine, quelque chose qu'ils ne finiront jamais. Il vaudrait mieux les exercer souvent sur ce qui leur est acccessible, c'est-à-dire faire faire des exercices de composition pendant les classes mêmes, sous la direction du maître et après préparation en commun des élèves. Ce procédé a l'avantage des devoirs ordinaires, sans l'inconvénient des innombrables fautes, dont la correction profite si rarement aux élèves. Le travail en commun les amuse et il peut s'adapter au degré de culture de chaque âge. A la place des devoirs proprement dits, je recommanderais volontiers de faire faire des extraits des passages d'auteurs déjà expliqués, d'abord avec le secours du livre, et plus tard sans aucun secours. Extraire n'est pas imiter, et ne doit pas l'être. Pour imiter Cicéron, il faut le talent de Cicéron; sinon, on a à craindre de froides reproductions artificielles. César même n'est déjà pas assez simple pour que son style puisse s'enseigner et s'apprendre. On pourra néanmoins apprendre beaucoup de César par cœur, d'abord de courtes phrases, puis des périodes plus longues et enfin des chapitres tout entiers. L'utilité de ces exercices est démontrée par l'expérience.

Aphorismes, §§ 124 126.

10. Les anciens sont le point d'orientation de la culture. Que nous puissions et devions faire plus qu'eux, cela ne fait aucun doute; ce n'est que lorsque nous perdons le fil que nous nous retournons pour voir le commencement et la direction primitive. C'est précisément pourquoi les anciens

sont l'objet des études de la jeunesse. Une simple curiosité érudite, qui ne tiendrait aucun compte de cela, nous siérait mal, et, à côté d'une force productive, apparaîtrait comme une grande faiblesse. Il faut que nous trouvions les anciens derrière nous.

---

11. Qui donc a reçu réellement la culture classique? Sans aucun doute ceux-là seuls qui la louent. Car on ne peut vraiment supposer que ceux qui se plaignent de la peine inutile que donne l'enseignement du latin et du grec, aient reçu la culture classique...

---

12. Quelle absurdité d'expliquer péniblement Horace à l'aide de la mythologie grecque, et de ne passer qu'après aux poètes grecs!

CHAPITRE VII

DES CAS SPÉCIAUX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT

Esquisse, §§ 286-293.

1. La détermination plus précise de l'*instruction* à donner peut dépendre : de la nature des différentes matières d'enseignement, de l'individualité des élèves, et des circonstances extérieures de la vie morale.

2. Lorsqu'on a en vue la multiplicité des connaissances et l'érudition dans un grand nombre de branches, chaque science réclame pour elle seule une étude approfondie. C'est à ce point de vue que se place l'État, qui a besoin d'un grand nombre d'individus ayant une culture spéciale, pour en faire un tout, et c'est pour cela aussi qu'il répand l'instruction, organise des établissements où on la donne, sans se demander quels sont les individus qui se l'assimilent, si ce n'est au point de vue de leur emploi futur [1].

3. Le point de vue opposé, d'après lequel on doit tirer de chaque individu le meilleur parti possible, sera au contraire celui des familles, qui, elles, s'intéressent à leurs membres. Il y a là une différence qui ne doit pas leur échapper, et elles devront, par conséquent, se soucier non pas du degré des aptitudes particulières des individus, mais de la culture générale qu'ils peuvent acquérir.

4. Ceci se rattache à la distinction entre les divers *intérêts* et les *aptitudes*. Mainte *aptitude* peut s'acquérir par l'effort, mais si l'*intérêt* correspondant fait défaut, elle est inutile pour la culture générale.

1. Voir pp. 365 et suiv.

C'est en s'appuyant sur cette différence qu'on répondra à tant de reproches mal fondés et à l'opinion de tant de gens qui, croyant mieux s'y connaître, expliquent à leur manière l'insuccès d'une instruction précoce. Si l'on avait, disent-ils, développé plus tôt telle ou telle *aptitude*, les progrès eussent été plus considérables. Mais lorsque l'*intérêt* n'est pas éveillé et ne peut l'être, tous les efforts qu'on tentera pour développer telle ou telle *aptitude*, seront non seulement sans valeur, — parce qu'ils conduisent à une action vide de sens, — mais encore ils seront nuisibles, parce qu'ils gâtent les dispositions naturelles de l'âme.

5. C'est, dans bien des cas, une importante question de savoir si les individualités peuvent supporter sans détriment la contrainte que peut nécessiter l'exercice des aptitudes, et cette question ne peut quelquefois être résolue sans tenter quelques expériences. La lecture, le calcul, la grammaire fournissent à cet égard des exemples connus.

6. Plus l'*enseignement* est parfait, plus il donne l'occasion de comparer les qualités et les défauts des individus qui le reçoivent en même temps. Cela est important non moins pour la continuation de l'*enseignement* lui-même que pour la *culture morale*, car c'est un moyen de pénétrer plus profondément les défauts qu'elle doit combattre.

7. La vie morale peut se relier à des vues sur l'univers ; elle peut aussi se mouvoir dans un horizon très limité. Il est vrai que l'étendue de l'*instruction* se trouvera le plus souvent restreinte par des considérations s'appliquant à la situation extérieure ; toutefois elle ne devra jamais être réduite en deçà des limites de la sagesse pratique nécessaire pour les besoins de la vie courante, et devra au contraire les dépasser dans tous les sens. Autrement l'individu serait exposé à s'attribuer à lui-même et à ceux qui le touchent une importance excessive.

8. Il est en général plus difficile d'étendre l'horizon intel-

lectuel dans le domaine du passé que dans celui du présent. C'est pourquoi, dans l'instruction des femmes et des classes inférieures du peuple, la *géographie*, avec tout ce qui s'y rattache, occupe une place plus importante que l'*histoire*. Dans les réductions qu'on est obligé de faire subir à l'*instruction*, on ne pourra se dispenser d'avoir égard à cette différence. Et réciproquement, lorsqu'on doit donner à l'*instruction* une plus grande extension, on portera d'autant plus son attention sur l'*histoire* comme étant la plus difficile.

LIVRE II

DES DÉFAUTS DES ÉLÈVES
ET DE LA MANIÈRE DE LES TRAITER

CHAPITRE Ier

DISTINCTION DES DÉFAUTS EN GÉNÉRAL.

Esquisse, §§ 294-303.

1. Certains *défauts* résident dans l'*individualité ;* d'autres se sont manifestés au cours du temps, avec l'intervention plus ou moins active de l'*individualité*. Nous laisserons tout d'abord de côté les *fautes* proprement dites.

Parmi les défauts inhérents à l'*individualité*, les uns grandissent avec le temps, et les autres diminuent.

2. C'est un fait très fréquent, que des hommes qui ont traversé bien des vicissitudes se reconnaissent pourtant à des traits individuels qu'on pouvait déjà remarquer dans leur jeunesse. Cela montre qu'il y a chez eux une certaine uniformité dans la manière particulière dont ils reçoivent les différentes impressions et les appliquent. C'est cette uniformité que l'éducateur devra observer aussitôt que possible, afin de juger exactement ses élèves.

3. La grande ardeur au jeu est en général la marque d'un caractère peu sérieux, mais indique en revanche de la sensibilité et une tendance à l'indiscipline. L'habileté au jeu est un signe d'aptitude à se placer au point de vue de son adversaire, et à pénétrer les desseins qu'il peut former. L'éducateur aime bien mieux voir l'enfant s'adonner avec plaisir au jeu que

montrer de la paresse ou une molle curiosité, ou même un air sérieux et sombre. Ce goût du jeu est un défaut peu grave, quand il arrive qu'il fait oublier le travail et perdre le temps; il est plus grave et quelquefois très funeste, lorsqu'il s'y mêle de la dissipation, ou l'amour du gain, ou la dissimulation, ou de mauvaises fréquentations. C'est alors que l'éducateur doit résolument intervenir.

4. Le courage et la réflexion croissant avec les années, les défauts qui tiennent à la seule faiblesse seront combattus par un régime fortifiant au double point de vue physique et moral, et les actes de précipitation par des conseils et des réprimandes : d'ailleurs les uns et les autres peuvent se corriger. Les natures faibles qui n'ont aucun défaut grave se développent, avec des soins attentifs et constants, beaucoup mieux qu'on ne le supposerait au premier abord.

5. L'instabilité, l'agitation perpétuelle, se manifestant à l'état de santé et sans provocation extérieure, sont des signes équivoques. On observera le lien des idées : si, au milieu de leurs changements les idées principales subsistent et se relient bien, l'agitation n'est pas un indice grave. Mais le cas contraire est plus inquiétant, surtout lorsque le tempérament est très excitable, et que l'individu est souvent plongé dans des rêveries. On peut alors prévoir de loin le danger de la folie.

Le traitement qui convient en pareil cas consiste à astreindre l'enfant à des occupations fixes, qui l'obligent surtout à l'observation exacte du monde extérieur, — et à exiger de lui l'ordre et la ponctualité, ainsi que l'exécution des choses prescrites, en donnant toutefois la préférence à celles vers lesquelles l'a porté son propre goût.

6. La lubricité et l'emportement sont des défauts qui ordinairement s'aggravent avec les années. On y opposera une surveillance étroite, des réprimandes sérieuses, et toute la rigueur des principes moraux! Toutefois, les accès passagers des passions,

à moins qu'ils ne prétendent se justifier avec un entêtement persistant, demandent à être traités avec ménagement, comme des maux qui réclament de la prudence et de la vigilance.

7. Les défauts examinés jusqu'à présent apparaissent le plus souvent à la surface. Il en est d'autres qu'on ne peut observer qu'à l'occasion de l'enseignement.

On rencontre des esprits obscurs avec lesquels on ne peut même réussir à rattacher les nouvelles notions à des points déterminés de leur masse d'idées acquises; si on leur pose des questions faciles dans le but de faire surgir leurs idées, on ne fait qu'accroître la résistance qu'ils ont à vaincre, et ils se trouvent plongés dans l'embarras; quelquefois ils cherchent à se tirer d'affaire en répondant simplement: *Je ne sais pas;* d'autres fois ils donnent pour réponse les premières sottises qui leur passent par la tête. Ce n'est qu'à force de sévérité qu'on arrive à mettre péniblement en jeu leur esprit, et ce n'est que dans les dernières années, lorsque la nécessité les pousse, qu'ils acquièrent quelque pratique dans un cercle très restreint. Chez d'autres, qu'on pourrait appeler des esprits *rétrécis* (non *bornés* en général), parce que chez eux les idées se reproduisent bien, mais dans une mesure restreinte, on constate de grands efforts pour apprendre, mais ils apprennent mécaniquement, et tout ce qui ne peut s'apprendre ainsi, ils le saisissent de travers; ils n'en veulent pas moins juger, et ils jugent faux, ce qui au commencement les décourage, et plus tard les rend entêtés. Enfin il en est encore un grand nombre dont on ne peut arriver à faire céder les idées ou à les fixer. Nous allons examiner ces deux cas de plus près.

8. Parmi les différents *groupes d'idées* [1], les uns doivent dominer d'une façon constante, les autres aller et venir alternativement. Mais lorsque ce rapport se développe et s'établit de trop bonne heure, les *groupes d'idées* devenus dominants ne

1. Voir p. 39, § 22.

peuvent plus être retenus autant qu'il le faudrait pour l'acquisition des nouvelles choses qu'apporte avec elle l'*instruction*. C'est ce qui explique pourquoi, comme on l'a constaté, certains enfants intelligents ne peuvent, avec la meilleure volonté, recevoir d'*instruction* et s'y montrent même parfois absolument rebelles. — et qu'une rigidité qui n'étonnerait pas à la fin de l'âge mûr semble s'être glissée par erreur dans cet âge enfantin. Il ne faut pas se laisser aller à favoriser cette étroitesse en la qualifiant de noms qui semblent l'excuser, comme ceux de *fermeté* et d'*énergie* : mais il ne faut pas non plus perdre de vue les inconvénients d'un enseignement lourd et du dégoût pour l'étude qui en est la conséquence.

Il vaut certainement mieux admettre qu'on aurait pu, au moins dans une grande mesure, obvier à ce défaut par un enseignement commencé de très bonne heure, et dirigé dès le début *dans tous les sens*, à la condition de le combiner avec des occupations variées, pas trop difficiles, mais attrayantes; tandis que, une fois le mal déclaré, ni l'art ni le soin des maîtres les plus divers ne pourra le faire disparaître. Lorsqu'à l'âge de l'enfance, vers les six ans, on commence à craindre que les questions ne sortent d'un cercle trop étroit, il est alors grand temps de rechercher d'autres moyens de stimuler l'esprit, surtout en étendant autant que possible l'expérience.

9. Inversement, il y a beaucoup d'individus chez lesquels (même encore à l'âge de l'adolescence) aucun *groupe d'idées* ne parvient à exercer une action particulièrement dominante. Ceux-là se trouvent dès l'enfance constamment ouverts à toutes les impressions, et prêts à tout changement d'idées. Ordinairement, ils causent agréablement et s'attachent très vite : c'est à cette catégorie qu'appartiennent ceux qui apprennent vite et oublient de même.

C'est encore là un défaut qui, une fois déclaré, résiste aux soins de l'art et aux bonnes intentions, et qui rend l'individu incapable de fortes résolutions.

Mais ce défaut se manifeste avec plus ou moins de force suivant l'action qu'a exercée le premier entourage de l'enfant. Si cette action a été dispersante, il s'accroît, malgré de bonnes dispositions naturelles, dans des proportions inquiétantes. Si au contraire une certaine autorité, d'ailleurs nécessaire, s'est exercée avec persévérance, il arrive que l'adolescent s'élève à un degré que l'enfant ne pouvait faire espérer. Mais il importe surtout qu'une vivacité superficielle (accompagnée peut-être d'idées drôles, de gamineries hardies, etc.), n'égare pas le jugement de l'éducateur au point de vue de lui faire voir là l'heureux indice de talents qui se développeront plus tard. Les talents se révèlent par des efforts constants, même dans des circonstances moins favorables; et il ne faut pas songer à en favoriser le développement tant que ces efforts ne se sont pas manifestés.

Les deux derniers défauts dont il vient d'être question, quoiqu'ils aient pu se révéler au cours du temps, n'en sont pas moins inhérents à l'*individualité*, et peuvent être atténués, mais non tout-à-fait extirpés.

10. Il est infiniment plus facile de combattre l'élan des natures énergiques qui sont capables d'un vif enthousiasme. Le remède se trouve visiblement dans une excellente *instruction*, aussi solide que variée, qui prépare et tende à la cohésion des idées et à la réflexion.

11. Il eût encore été plus facile d'éviter au début certains défauts qui, dans les premières années sont le fait du *gouvernement* ou de l'*instruction*, ou de la *culture morale*, ou de l'absence de ces trois choses. Mais la difficulté de l'amélioration à cet égard croît très rapidement avec le temps. On remarquera en général qu'on a lieu de se féliciter extrêmement lorsqu'après les négligences du début, l'enfant, grâce à une meilleure direction, commence à faire quelques-unes de ces questions si fréquentes à l'âge de six ou sept ans [1].

1. Page 296, § 19.

CHAPITRE II

LES EFFETS DE LA CULTURE MORALE

Esquisse, §§ 314-319.

1. *A.* La *culture morale* prévient les passions :

1° Par la satisfaction des besoins :

2° En évitant les occasions de désirs ardents :

3° En occupant l'enfant ;

4° En l'habituant à l'ordre ;

5° En l'obligeant à méditer ses actes et à en rendre compte.

B. Elle agit sur les passions :

1° En empêchant les accès violents ;

2° En faisant surgir d'autres passions ;

3° En habituant tout-à-fait l'individu à se dominer lui-même.

C. Par les considérations sociales qu'elle inspire (prévenant ainsi ce qu'on appelle le manque d'éducation), elle contribue :

1° A établir une certaine conformité dans la conduite des différents individus ;

2° A rendre possibles les rapports sociaux, bien mieux que par la discorde et les querelles ;

3° A empêcher le développement de certaines tendances particulières, sans pouvoir étouffer toutefois les énergies vraiment importantes, pourvu qu'on sache éviter la sévérité excessive.

D. Enfin elle a pour effet de rendre circonspect, car :

1° Elle limite les tentatives hardies ;

2° Elle prévient les dangers ;

3° Elle punit pour assagir ;

4° Elle observe, et elle habitue l'homme à se croire observé.

2. Si l'on embrasse maintenant d'un coup d'œil ces différents effets proches et connus de la *culture morale*, on en conclut immédiatement qu'en général elle peut beaucoup pour diminuer le mal, et qu'elle est parfaitement en état d'exercer une action profonde sur le rapport des groupes d'idées entre eux. Mais on voit aussi le danger qu'elle offre : c'est de provoquer la dissimulation, parce qu'elle refoule le mal qui se montre à la surface.

3. Il en résulte avec le temps des inconvénients croissants, lorsque ces dissimulations viennent à se combiner entre elles et que les élèves prennent vis-à-vis de l'éducateur une conduite étudiée. Les conséquences de cette façon d'agir sont bien connues. On y opposera une sévérité impitoyable pour les dissimulations, une fois qu'on les aura découvertes, et une grande indulgence pour les fautes ouvertes ; dans bien des cas, il faudra exercer une surveillance, souvent même cachée, afin que le système de dissimulation n'envahisse pas l'*éducation*.

5. La dignité de l'éducateur est compromise lorsqu'il rivalise comme espion avec les élèves qui dissimulent. Il ne faut pas qu'il prétende tout savoir, et pourtant il ne peut exposer longtemps sa confiance à être trompée aussi grossièrement.

Mais la difficulté même que présente ce point nous ramène encore à cette conclusion : c'est dès les premières années, où la surveillance est encore facile et où l'on peut agir le plus sûrement sur l'âme, que les bases de l'*éducation* doivent être jetées ; et d'autre part les familles ne doivent pas, autant que possible, perdre longtemps de vue leurs enfants.

Le *jugement esthétique* et *moral* peut très bien se feindre; les plus belles maximes, les plus beaux principes s'apprennent par cœur, et on se couvre parfaitement du manteau de la piété. Si on démasque l'hypocrite et qu'on le repousse, il recommencera son jeu ailleurs. Il ne reste donc qu'à montrer une sévérité qui le décourage, et à l'occuper constamment sous une surveillance active et en un autre lieu, afin qu'il puisse sortir des recoins où s'élaborent ses fautes. Le changement de résidence peut quelquefois produire une amélioration.

5. La volonté ne se laisse nulle part diriger d'une façon plus immédiate que dans les rapports sociaux où elle apparaît comme volonté commune. Dans les premières années de la jeunesse, alors que l'enfant est entièrement livré à sa mère, c'est elle qui peut le mieux le diriger; plus tard, la *culture morale* obtiendra les résultats les plus sûrs en encourageant les relations de société parmi la jeunesse, et en profitant de ces rapports pour développer les germes du bien. C'est alors que les idées sociales, épurées par l'*instruction*, devront peu à peu prendre leur place.

6. Mais on voit déjà se produire parmi les enfants des fractionnements de partis et s'établir des cercles fermés : tout cela ne doit pas échapper à la vigilance des éducateurs.

Si l'on accorde à certains élèves plus âgés et plus éprouvés une sorte de crédit vis-à-vis des plus jeunes et des moins réfléchis, ceux-là deviennent responsables, mais les autres ne sont pas pour cela dispensés de toute réflexion personnelle, ni obligés de s'incliner devant toutes les exigences de leurs aînés, même lorsqu'elles sont visiblement déraisonnables.

CHAPITRE III

DE CERTAINS DÉFAUTS PARTICULIERS

Esquisse, §§ 320-329.

1. Il importe tout d'abord de distinguer entre les *fautes* que commet l'élève, et ses *défauts* proprement dits. Les *fautes* qu'on commet ne sont pas toutes des manifestations des *défauts* qu'on peut avoir, mais les mêmes *fautes* répétées souvent peuvent donner lieu à des *défauts* qui subsistent. C'est là ce qu'il importe de montrer et de faire comprendre à l'élève aussi clairement qu'il est en état de le concevoir.

2. Lorsque l'enfant commet une faute non préméditée, sur une incitation extérieure, ou contre une résolution sérieusement conçue, il s'en effraye le plus souvent de lui-même. Dans ce cas, tout dépend de l'importance de la faute et de la proportion qu'il y a entre cette faute et l'horreur que l'enfant en ressent déjà.

Bon nombre de menues fautes, de petits oublis, et même certains dégâts sans importance, demandent de la part de l'éducateur beaucoup de patience ; mais ce serait méconnaître la grande difficulté de la *culture morale* que de décourager, par une dure répression de ces peccadilles, la franchise des enfants, qui importe si grandement et qui, une fois disparue, ne revient guère.

3. En revanche, le premier mensonge fait dans une méchante intention, le premier larcin, et tous les actes analogues notoirement funestes à la moralité ou à la santé, devront être réprimés avec une sévérité persistante, de telle façon que l'élève, qui a cru se permettre une faute sans gravité, soit découragé très sérieusement par la crainte autant que par le blâme.

4. Il faut aussi traiter sérieusement toute première tentative que se permettrait l'élève contre l'autorité et le commandement pour essayer ce qu'il peut oser. Mais il importe également de ne pas attacher à l'intention de ces essais une importance exagérée, et de montrer non de la colère, mais de l'énergie.

Il y a pourtant des cas où l'éducateur doit absolument avoir l'air de ne pas agir tout-à-fait sans passion, parce que la répression nécessaire, faite de sang-froid, irriterait davantage l'élève et le blesserait d'une façon trop durable. On n'a qu'à laisser de côté ce sang-froid voulu, et on arrive ainsi facilement au degré de passion qu'il est utile de montrer.

5. Là où le *gouvernement* et la *culture morale* ont fait défaut un certain temps, une fois l'ordre bien rétabli, une quantité de défauts disparaissent d'eux-mêmes et n'ont pas besoin de traitement particulier. Le respect de l'ordre, et un penchant suffisant à l'activité régulière : voilà les choses essentielles.

6. Les défauts qu'un individu paraît avoir ne sont souvent autre chose que des maximes adoptées par la société dans laquelle il espère entrer. La question est de savoir si on peut améliorer ses opinions, et les élever à une conception supérieure des choses humaines, afin qu'il puisse dédaigner les apparences qui passent pour honorables.

7. Les défauts proprement dits d'un élève déjà âgé sont rarement isolés. De même il est rare qu'ils se manifestent tout-à-fait ouvertement ; ils se montrent plutôt comme provoqués par une sorte de complicité de l'entourage. On peut alors, il est vrai, empêcher en grande partie qu'ils ne s'aggravent pendant la période de l'*éducation*, mais on ne peut guère songer à une amélioration radicale chez les individus qui se cachent adroitement, tant qu'ils ne sont pas devenus plus adroits encore, et trop fiers pour se cacher, et aussi plus aptes à la vraie estimation des valeurs morales.

Quand on a affaire à des talents qui n'ont pas encore été

utilisés, et qu'on ne peut organiser l'enseignement de manière à les développer, il y a quelque espoir de pouvoir donner aux enfants déjà âgés et aux adolescents de quoi opposer un contrepoids aux habitudes acquises. Autrement, l'amélioration ne peut avoir lieu d'une façon durable que dans le premier âge. En tout cas, lorsqu'il y a beaucoup à corriger, il est bon de maintenir longtemps chez l'enfant le sentiment de la dépendance vis-à-vis d'une sévère *culture morale*.

8. Cependant on pourra combattre avec plus de succès les défauts qui ne sont pas tolérés dans la société à laquelle l'élève croit appartenir. Il importe beaucoup qu'il voie cette société par son côté le plus estimable; mais, d'autre part, on ne peut éviter qu'il n'en aperçoive aussi les qualités moins nobles, s'il vient à y découvrir un champ libre pour les défauts de son individualité.

9. C'est là que l'éducateur pratique voit clairement le degré d'*éducabilité* de la jeunesse, et les limites qui la restreignent. La naissance et les circonstances extérieures indiquent aux adolescents, et même déjà aux enfants, la classe de la société à laquelle ils appartiendront; ils cherchent alors à s'assimiler la forme de cette société, et à entrer dans son courant. En se dirigeant vers ce courant, ils prennent avec eux les nobles sentiments, les connaissances et les vues que l'*instruction* leur offre d'une part et que la *culture morale* favorise, et que d'autre part l'*individualité*, déterminée par les premières impressions, est prête à s'approprier. Il n'y a que de rares exceptions pour ceux dont l'esprit, s'étant trop concentré dans les choses religieuses, scientifiques ou artistiques, les a rendus moins sensibles à la force d'attraction de la société. L'enseignement qui a provoqué cette concentration a déterminé leur direction, et dès lors ils cherchent d'eux-mêmes ce qui y est conforme, et ne prennent en revanche qu'une faible partie de ce qu'on leur offre.

10. Dans la recherche des motifs qu'on voudra opposer aux défauts isolés, ou par lesquels on s'efforcera de contrebalancer les tendances fâcheuses en provoquant des efforts vers le mieux, on devra tâcher de se rendre un compte exact de la façon dont l'individu conçoit la société, et notamment de savoir si, dans cette conception, c'est plutôt l'État ou la famille qu'il a en vue.

LIVRE III

L'ÉTAT ET LA FAMILLE

CHAPITRE Ier

L'ÉDUCATION PAR RAPPORT A LA FAMILLE ET A L'ÉTAT

I

L'éducation appartient aux familles

Aphorismes, §§ 197-199.

1. L'*éducation* est essentiellement l'affaire des familles. L'État ne se soucie que des individus qui peuvent devenir importants pour lui, et laisse dans leur insignifiance une foule de gens dont l'existence n'a d'importance que dans des milieux très restreints et ne doit pas laisser de traces après leur mort. Il lui faut des soldats, des cultivateurs, des fonctionnaires, des ecclésiastiques : il se soucie de ce qu'ils font, mais non de ce qu'ils ont en eux ni d'eux-mêmes [1].

L'État ne peut pas non plus diriger son attention et ses tentatives d'amélioration sur l'intérieur des individus. Les règlements scolaires se rapportent à des examens sur ce qui peut s'examiner, à un certain savoir, en tant que ce savoir paraît à la surface. Les professeurs eux-mêmes ne peuvent explorer les profondeurs des individus ; ils mesurent plutôt la *somme de savoir* qu'ils étalent : c'est leur point de vue naturel.

L'*éducation* doit donc être considérée comme une affaire domestique, qui sans doute reçoit de l'aide du dehors, mais qui

1. Voir p. 350, §§ 2 et 3.

ne doit jamais s'y abandonner exclusivement. Toutes les écoles, toutes les agglomérations d'élèves ne sont qu'un des moyens qui conduisent au but.

2. Ainsi, une grande partie de la vertu non seulement féminine, mais virile, consiste à supporter et à souffrir sans résistance : c'est là pour l'État une vertu négative ; mais, pour le particulier, c'est, — ou ce doit être une vertu positive, et dont l'*éducation* précisément réclame le développement. L'État en général ne recherchera que ceux qui montrent beaucoup de *surface*, tandis que la famille a le devoir de protéger les qualités intérieures et de les récompenser autant que possible par l'estime.

3. La *culture morale* fait souvent tout, lorsqu'elle reste dans la main de parents intelligents, et souvent elle gâte tout dans les établissements publics. Pourquoi ? Parce que dans le premier cas elle représente l'*ordre*, et dans le second l'*arbitraire*.

Aphorismes, § 36.

4. L'*esprit civique* était jadis le but unique de la pédagogie, et elle avait alors plus de prestige et plus d'énergie qu'aujourd'hui, où ce but est généralement négligé. Demander à l'art de former la jeunesse pour la machine compliquée de nos États serait d'ailleurs une invitation qu'il déclinerait poliment. Il est impossible qu'il mette son orgueil à fournir un bon fonctionnaire, un bon juriste ou un bon officier. C'est déjà bien assez pour lui d'être obligé de souffrir que ses élèves soient un jour enlacés dans des liens si étroits. Mais si l'État veut avoir de braves guerriers et des chefs éclairés, des hommes d'affaires habiles et des magistrats intègres, s'il demande des citoyens disposés à obéir à un gouvernement juste et à le soutenir, qui aient trop de cœur pour ne pas défendre leur patrie et trop d'intelligence pour ne pas mépriser l'erreur des révolutionnaires, il lui suffit pour cela de s'honorer lui-même en encourageant le vrai mérite, et les

hommes que l'art aura élevés éprouveront de toutes façons la vocation de devenir *citoyens*; il ne leur sera pas pénible d'obéir; ce sera même pour eux le plus agréable des devoirs que de reconnaître par une profonde gratitude toute la sollicitude loyale et éclairée de l'État à leur égard.

II

De l'éducation dans la famille

Esquisse, §§ 330-337.

5. Lorsque l'éducateur isolé se trouve limité, il est assez porté à se dire que la société peut tout, si elle le veut et si elle possède les lumières nécessaires. Cependant l'État rencontre, aussi bien que les familles, des difficultés particulières.

6. L'État a besoin de soldats, de cultivateurs, d'artisans, de fonctionnaires, etc., et toutes ces professions lui importent. Son regard embrasse une foule de gens dont l'existence personnelle n'a d'importance que dans un cercle restreint, et s'il s'en occupe, c'est en général bien plus pour prévenir le mal qu'ils pourraient faire que pour leur venir directement en aide. C'est celui qui fait quelque chose qui est distingué parmi les autres ; le plus faible doit se retirer, et l'un compense l'insuffisance de l'autre.

7. L'État examine ce qui peut s'examiner, c'est-à-dire la conduite et le savoir *extérieurs*; il ne pénètre pas l'homme *intérieur*. Les maîtres des écoles publiques ne peuvent guère pénétrer plus profondément; ce qui leur importe à eux aussi, c'est plutôt la somme de savoir qu'ils distribuent que les individus mêmes et la manière dont chacun utilise intérieurement son savoir.

8. En revanche, aucun étranger ne peut remplacer pour les familles ce qui manque à tel ou tel de leurs membres, et le *fond* est pour elles une chose si visible et souvent si sensible, que l'*extérieur* seul ne leur suffit pas. Aussi conçoit-on clairement que l'*éducation* soit toujours et avant tout une affaire domestique,

et que ce soit seulement du sein de la famille qu'on doive utiliser à cet effet les établissements de l'État.

Mais quand on considère de plus près la vie dans les familles, on la trouve bien souvent chargée d'affaires, de soucis, ou bruyante à un degré incompatible avec toute la sévérité qu'impliquent incontestablement les exigences de l'*instruction*, ou celles de la *morale*. La vie aisée, comme la vie besoigneuse, a ses dangers pour la jeunesse : c'est pour cette raison que les familles se reposent sur l'État plus qu'elles ne devraient.

9. Les établissements d'éducation privés n'ont eux-mêmes ni le ressort de l'État, ni celui des familles, et peuvent rarement échapper aux comparaisons auxquelles ils sont exposés par le fait qu'ils doivent représenter d'une part les écoles publiques, de l'autre les familles.

Cependant, pour les natures vigoureuses qui n'ont pas besoin de l'émulation des écoles publiques, leur enseignement peut porter ses fruits plus vite, et être mieux adapté à l'*individualité* que celui des écoles publiques ; au point de vue de la *culture morale*, il sera plus facile d'éviter les maux provenant de l'entourage qu'on ne peut le faire dans bien des familles.

Si ces établissements avaient la faculté de choisir librement parmi un grand nombre de maîtres et d'élèves, ils pourraient alors, les circonstances étant d'ailleurs favorables, faire de grandes choses. Mais cette condition même du choix des élèves suffirait déjà à montrer qu'on ne pourrait encore par ce moyen satisfaire qu'imparfaitement à l'ensemble des exigences de l'*éducation*. Et même ces élèves choisis apporteraient avec eux leurs impressions premières, ils pencheraient vers les rapports sociaux pour lesquels ils se croiraient désignés ; ils ne pourraient se défaire des défauts de l'*individualité* [1], à moins que, les ayant constatés avant de procéder au choix, on n'ait eu soin de les éviter par l'exclusion.

1. Page 353, §§ 1 sq.

10. Il faut donc que l'éducation soit autant que possible rendue aux familles. Et alors, dans beaucoup de cas, on ne pourra se passer de maîtres particuliers. Ces maîtres, qui devront être pourvus d'une excellente instruction scolaire, seront d'autant plus indispensables que les gymnases produiront davantage.

Il y a lieu de remarquer aussi que l'enseignement le plus savant n'est peut-être pas le plus difficile, mais au contraire le plus facile, parce qu'il est donné avec le minimum de changements, tel qu'il a été reçu. C'est donc une illusion de croire que les précepteurs en général ne sont bons qu'à remplacer les maîtres des classes inférieures du gymnase. La difficulté de beaucoup la plus grande résulte de ce que, si habiles et si actifs qu'ils soient, ils ne peuvent donner autant d'heures de leçons qu'une école, et qu'il devient alors nécessaire d'exiger de l'élève plus de travail personnel. D'ailleurs, les élèves bien doués aiment précisément mieux cela qu'un enseignement qu'on est obligé d'approprier à un grand nombre et qui pour cette raison n'avance que lentement.

Mais l'éducation dans la famille suppose que les principes de saine pédagogie règnent à la maison, et que ce ne sont pas des chimères ou des demi-connaissances qui en tiennent lieu.[1]

Cela est d'autant plus nécessaire lorsque les maîtres, privés ou publics, changent fréquemment, et que ces changements ont pour conséquence des inégalités dans l'*instruction* et le traitement des élèves, auxquelles on est obligé de remédier.

1. L'ouvrage célèbre de Niemeyer : *Principes de l'éducation et de l'enseignement*, est accessible à tout esprit cultivé, et répandu depuis longtemps déjà. H.

CHAPITRE II

DES ÉCOLES

I

De l'enseignement scolaire

Esquisse, §§ 338-347.

1. La question des écoles et de leurs rapports avec les autorités communales d'une part, et l'État de l'autre, est importante et difficile; car les écoles non-seulement sont soumises à des principes pédagogiques, mais elles ont encore pour but le maintien des connaissances utiles, et l'exercice des arts indispensables. Dans les leçons qu'on peut faire à ce sujet à l'université, il suffira d'en dire quelques mots, car les jeunes maîtres qui acceptent une fonction scolaire assument en même temps des obligations qui leur tracent pour longtemps à l'avance le chemin qu'ils doivent suivre.

2. Ils ont tout d'abord à considérer le caractère de l'école où ils vont enseigner. Le plan d'études leur fera connaître l'étendue de leur enseignement et le rapport adopté entre les différentes matières; il leur indiquera également les divers degrés pour chaque matière. Ils apprendront dans les assemblées de professeurs à connaître les rapports divers des maîtres avec les autorités, avec les parents et tuteurs, et avec les enfants, rapports qui donnent lieu à une action commune plus ou moins complète de la part des maîtres. C'est là que leur apparaîtra tout d'un coup l'ensemble de l'action qui peut s'exercer sur les élèves jeunes, moyens ou âgés, et qu'ils apprendront en même temps d'où

viennent ces derniers, quelle a été leur préparation et quelle direction ils prennent ordinairement au sortir de l'école.

3. Il y a en effet de grandes différences suivant que les élèves songent à fréquenter l'université, ou que le gymnase est rempli d'élèves qui n'ont pas l'intention de poursuivre leurs études ; il en est de même pour l'école primaire supérieure, suivant qu'elle a un examen de sortie, qui lui fixe un but déterminé, auquel la culture générale doit préparer, ou que ses élèves entrent et sortent sans motifs précis, au gré des familles ; et enfin aussi pour l'école primaire, suivant qu'elle ne sert que d'école préparatoire pour les gymnases et les écoles primaires supérieures, ou qu'elle donne au futur artisan, pendant toute la durée de l'enfance, une culture appropriée à son état, etc.

4. Les questions posées aux élèves doivent être claires et précises, et se suivre dans un ordre aisé ; les réponses devront être rectifiées, et au besoin répétées de telle façon que tous les entendent ; aucune pause ne doit être de longue durée, ni aucune explication s'adressant aux faibles devenir trop ennuyeuse pour les forts ; ceux qu'on fait travailler présentement doivent être soutenus, mais non troublés par trop d'interruptions ; la marche des idées doit être encouragée et activée chez tous, mais non précipitée, etc.

L'enseignement satisfera plus ou moins facilement à ces exigences suivant que les élèves seront plus ou moins nombreux et inégaux.

5. Dans les devoirs donnés, il faut tenir compte le plus possible des aptitudes de chaque élève, afin qu'aucun ne s'abandonne au découragement que provoqueraient des exigences trop grandes, mais aussi pour qu'aucun ne se permette de traiter sans soin un devoir trop facile.

7. Dans les différents groupements des élèves (par classes ou autrement), les inégalités doivent être indiquées aussi nettement que possible, afin d'obtenir une meilleure répartition, et d'éviter

l'accumulation d'un trop grand nombre d'élèves dans une classe.

7. Dans tous ces efforts successifs, on découvrira maints inconvénients qui nuisent à l'école. Ainsi on verra, par exemple, que l'école n'est point, d'après sa nature même, un tout, s'il lui manque un maître capable pour une matière importante, ou si, entre les écoles préparatoires qui lui envoient des élèves, il y a une trop grande inégalité d'instruction et de culture, ou bien encore s'il elle doit (comme les écoles des petites villes) être à proprement parler une école primaire supérieure, tout en donnant l'enseignement d'un gymnase, — ou enfin si elle a quelques autres imperfections de ce genre.

8. L'indication de ces défauts isolés aura aussi pour conséquence, dans la plupart des cas, que les améliorations du système scolaire général n'apparaîtront qu'isolément, et remédieront aux embarras les plus sérieux, car il faut bien reconnaître qu'il est rarement possible d'organiser d'un seul coup les écoles de toute une province de telle manière que tout concorde parfaitement.

9. Mais, dans les réformes d'ensemble, il faudrait non seulement tolérer une grande variété dans le système scolaire, mais encore la rechercher, car la division du travail est, pour tous les travaux humains, le vrai chemin du perfectionnement : ce qui a été dit précédemment nous montre assez clairement quelle importance il faut attacher à une séparation exacte des élèves.

Aphorismes, § 110.

La différence des intelligences est le grand obstacle de toute éducation scolaire. La faute capitale des règlements scolaires, c'est de n'y point prendre garde, de favoriser ainsi le despotisme des maîtres et de leur donner l'occasion de tout raboter sur le même niveau. On a l'air ainsi de faire beaucoup, là où en réalité on fait peu : il faut en finir avec cette duperie. Les écoles primaires supérieures se plaignent quand

on leur envoie des sujets qui ne sont pas bons pour le gymnase. Elles ne conçoivent pas qu'on leur assigne ainsi le soin de la *culture multiple*, tandis que la philologie règne exclusivement dans les gymnases.

II

Des écoles publiques

Aphorismes, §§ 244-250.

10. Les établissements d'éducation privés, choisissant leurs élèves, peuvent les renvoyer sans scrupules. Les écoles publiques ne peuvent refuser l'admission et ne peuvent exclure les élèves que dans les cas extrêmes. Car il faut que les élèves trouvent une école quelconque pour ne pas rester incultes : mais aucune école ne veut avoir le rebut. En revanche les établissements privés doivent se charger aussi de la *culture morale*. Il faut donc avant tout qu'ils aient un personnel spécial pour les occupations accessoires et la surveillance, afin que les professeurs ne soient pas exposés au danger de trop négliger l'enseignement. Il leur faut absolument des bourses pour admettre gratuitement des élèves choisis. Souvent aussi ils sont exposés à manquer de bons maîtres s'ils n'ont pas une source de recrutement assurée et constante.

Des agglomérations d'élèves.

11. Lorsqu'il y a trop peu d'élèves, les progrès ne sont pas uniformes, et lorsqu'il y en a trop, il arrive que le professeur est plutôt entraîné par le mouvement général que cette masse doit suivre nécessairement, qu'il n'est en état de le diriger lui-même. Un très grand nombre d'élèves constitue une puissance dont ils ont même conscience, si le pouvoir de l'État n'est pas derrière. Dans cette masse se développent les maux d'une

société grossière : il s'y forme des partis avec leurs querelles, leurs luttes et leur fourberie : il est indispensable d'y opposer une résistance comme celle qui convient à un mal toujours menaçant, c'est-à-dire une discipline sévère. Cette discipline, tenant plus du *gouvernement* que de la *culture morale*, ne se confond donc pas avec l'*éducation* proprement dite.

Le monde extérieur exerce aussi une influence dangereuse. Dans les grandes villes, il y a au moins quelques élèves qui sont mal surveillés, et qui entraînent les autres. Dans les petites villes, bon nombre d'établissements sont remplis d'enfants dont les parents demeurent loin : dans ce cas, il n'y a pas de surveillance possible, si l'action de l'école ne s'exerce pas sur toute la ville. C'est là que la sévérité des règlements scolaires s'impose.

12. Pour montrer comment le rôle d'une école *réale* spéciale revient à celui d'une simple classe accessoire dans un gymnase général bien organisé, il est indispensable d'opposer le tableau d'un semblable gymnase à celui de l'école *réale*.

13. Pour l'école qui ne veut pas exposer ses élèves au danger de rester privés d'éducation, la première question est celle-ci : quelle partie de l'*instruction éducative* doit-elle choisir ? C'est ici qu'éclate la différence entre l'*enseignement synthétique* et l'*enseignement analytique*. Ce dernier ne peut rencontrer, chez les élèves d'un établissement public, que des *groupes d'idées* qui existent d'une façon générale dans l'*expérience* de chacun, ou que l'école même donne à tous, — tandis que la partie de beaucoup la plus importante des notions qui réclament l'analyse pédagogique est individuelle, personnelle, et exige un éducateur privé. Il en est tout différemment de l'*enseignement synthétique*. Qu'on s'imagine plusieurs maîtres privés l'ayant donné d'une façon régulière à différents individus de même âge, ces maîtres devront, au bout de quelque temps, faire des progrès tellement semblables que, du moins pour un grand nombre de matières, la plupart d'entre eux deviendront superflus, que l'avantage de

l'enseignement commun l'emportera, et que par conséquent il sera bon de donner à l'éducation privée le soutien de l'école. Inversement, l'école ne doit rigoureusement admettre pour chacune des matières qu'elle enseigne que des élèves dont l'*intérêt* aurait déjà été éveillé bien nettement pour cet objet par une éducation privée antérieure : de même, dans chaque classe, elle ne doit accepter qu'un nombre d'élèves tel qu'on puisse à la fois tenir leur activité et leur attention en éveil : ce qui dépend en partie des dispositions naturelles du maître. Ainsi, à l'école on ne fait que continuer ce qui a déjà été préparé et commencé auparavant, et la manière dont l'enseignement scolaire est saisi par l'élève, ainsi que les opinions qui se manifestent peu à peu chez lui, ses lectures, ses fréquentations, etc., devraient nécessairement faire l'objet d'une révision par l'*enseignement analytique*, c'est-à-dire par l'enseignement privé, qui devrait ainsi compléter et rectifier sans cesse l'œuvre de l'école.

Mais il n'est que trop certain que cette action combinée des éducateurs privés et des écoles doit être rangée en général parmi les utopies : cela n'en donne que plus d'importance à la question de savoir si au moins l'*enseignement synthétique* ne doit pas être pour la plus grande part et dès le commencement l'affaire de l'école. — En supposant préalablement une organisation strictement régulière, je m'imagine que n'est pas impossible. Tout d'abord il faudrait une école préparatoire dans laquelle, d'après les méthodes de Pestalozzi et d'Olivier [1], on donnerait à l'enfant les notions nécessaires pour comprendre et manier la langue, et

1. Pédagogue philanthropiniste, né en 1759, à La Sarra (Suisse française), mort en 1815, fut un des collaborateurs de Basedow au Philanthropinum de Dessau. Olivier est l'auteur de la méthode de lecture qui porte son nom, et qui fit alors grand bruit. Ce fut lui qui apprit à lire au roi de Prusse, Frédéric-Guillaume IV. On le citait pour ses bizarreries de caractère, dont un exemple suffira ici : pour ne pas s'endormir dans ses longues veillées, il avait imaginé de se tenir les pieds dans l'eau froide. (*La Réforme de l'éducation*, etc., p. 156).

les notions élémentaires d'espace et de nombre, en y joignant les *exercices de combinaison*, qui conviennent surtout à ce degré. Les enfants de huit à neuf ans pourraient alors, dans les écoles publiques, aborder Homère et commencer les exercices réguliers d'*intuition*, à la condition que tous les élèves ne soient pas sous la direction d'un seul maître : car ces exercices élémentaires ne conviennent pas aux classes nombreuses. Il faudrait donc admettre que ces premiers exercices fussent dirigés à la fois et parallèlement par plusieurs maîtres. Pour cela, il suffirait de choisir dans un gymnase prospère parmi les élèves de la première classe, qu'on n'aurait qu'à guider et à surveiller. La continuation du grec avec Hérodote et Xénophon, les premiers exercices de latin (qui devront être plutôt des exercices proprement dits que des traductions), la géographie, les éléments des mathématiques, après en avoir jeté les fondements à l'aide de l'*A B C de l'intuition* [1], tout cela pourra ensuite se faire parfaitement dans des classes plus nombreuses, pourvu qu'on observe réellement l'esprit de l'*enseignement éducatif*. A partir de l'âge de quatorze ans environ, ceux qui se destinent à l'administration des finances ou à d'autres, pourront commencer dans une classe supplémentaire de quatre ou cinq heures par semaine, des exercices spéciaux de dessin, de calcul, etc. Un peu plus tard pourront venir les exercices de parole et de style d'affaires. (Les vrais exercices de style rentrent dans l'*enseignement analytique*, car ce sont des exercices qui servent à développer les idées et les sentiments personnels qu'il s'agit d'exprimer par la langue sans les altérer ni les déguiser : il faut pour cela un maître particulier, ou même l'élève peut le faire tout seul). Dans les dix-huit derniers mois d'école, l'élève devra suivre quelques cours complémentaires de mathématiques appliquées, notamment d'architecture, de mécanique, de technologie, en

1. Voir p. 10, § 16.

s'appuyant sur la physique, la chimie, l'histoire naturelle et l'économie politique. (Le droit naturel, science dont l'existence est mise en doute, et l'anthropologie, pitoyable mélange de matières tirées de l'histoire naturelle et d'une métaphysique difficile, peuvent toujours rester bannis de toutes les écoles). Pendant que les futurs employés d'administration seront occupés dans ces classes spéciales, ceux qui se destinent à la théologie, au droit, à la médecine et à la philologie seront réunis d'une part dans les classes d'explication, pour étudier les poètes et les orateurs latins et grecs difficiles; de l'autre, les futurs philologues suivront les classes d'exercices pour le maniement du latin parlé, et les élèves qui se destinent aux autres branches de l'enseignement supérieur assisteront aux conférences faites par chacun sur l'objet de ses études futures. Par contre, la logique, la physique, la chimie, l'explication des auteurs modernes, la trigonométrie avec sa partie d'analyse mathématique, et l'histoire universelle, dont le cours (six heures par semaine pendant un an, à la condition que le squelette chronologique ait été étudié longtemps auparavant) couronnerait l'enseignement scolaire : tel est l'ensemble des études qui doivent réunir tout le chœur des jeunes amis des Muses, sans souffrir que les âmes soient dispersées, comme cela arrive lorsqu'on ne considère que la profession future.

14. Mais dans un tel gymnase, — c'est là le point essentiel, — on ne pourrait employer que ceux qui se seraient auparavant exercés comme éducateurs privés et qui se seraient distingués par une précision méthodique autant que par leur zèle et leur talent.

15. Afin que le gymnase fît au moins quelque chose aussi pour l'*enseignement analytique*, on pourrait peut-être instituer deux ou trois personnes qui n'auraient pas de classe à faire, mais qui feraient venir les élèves isolément et auraient au besoin l'entrée de leurs demeures et de leurs familles. J'appel-

lerai ces auxiliaires *répétiteurs*, bien que leur rôle ne soit rien moins que de *répéter* sous forme de leçons, mais qu'il consiste au contraire à *enseigner* par la conversation, analysant tout ce que disent les élèves eux-mêmes, ainsi que leurs travaux, et les aidant ainsi à reproduire de différentes manières les choses apprises et pensées, à comparer entre elles plusieurs productions, et à suivre les modèles existants.

Cette occupation de *répétiteur* ne pourrait être confiée au professeur proprement dit pour trois raisons qui paraissent bien évidentes :

1° L'*enseignement analytique* exige une observation fine de l'élève, à laquelle les professeurs ne seront guère disposés dans les intervalles des classes; d'ailleurs, il est plutôt à désirer qu'ils consacrent tout leur travail à l'*enseignement synthétique* et qu'ils se mettent en garde contre la pédanterie par des distractions intelligentes;

2° Il faut pour l'*enseignement analytique* des hommes qui ne s'habituent pas, avec le temps peut-être, à certaines formes d'enseignement déterminées : car ils doivent au contraire acquérir une facilité toujours plus grande à entrer dans n'importe quelles vues, et à aider chaque individu à développer ses idées;

3° La confiance des élèves est toujours rebutée par le sérieux des leçons *synthétiques* et par l'application parfois nécessaire de la discipline scolaire. Et quand même il n'en serait pas ainsi, il ne faut toujours pas que l'élève, en racontant ce qu'il a appris à l'école, s'imagine réciter, comme cela arriverait infailliblement s'il le racontait au même professeur avec lequel il a appris. — D'ailleurs les répétiteurs n'auront pas affaire à tous les élèves, et ils auront encore moins affaire à tous au même degré. Les génies n'ont pas besoin d'eux; quant aux esprits obtus, ils ne peuvent profiter de leur aide, et les individus tout-à-fait fermés y sont rebelles. Cependant, ces derniers peuvent indirectement en profiter par leurs rapports avec les

autres élèves, en analysant et en expliquant aux natures ouvertes et bien douées leurs pensées, leurs sentiments et leurs conceptions de toute sorte.

Si on me demande où je prendrai ces répétiteurs, je répondrai : là même où se trouvent ceux qui font de l'*enseignement synthétique*, c'est-à-dire parmi les plus distingués des éducateurs privés. On divisera ceux-ci en deux catégories : ceux qui aiment à enseigner sous forme d'exposé, et qui affectionnent des formes didactiques déterminées, et ceux qui ne soumettent leur savoir et leur pensée à aucune chaîne, et préfèrent au contraire les recouvrir, suivant l'occasion, d'une parure infiniment variée. Ces derniers ne conviennent pas pour l'*enseignement synthétique*, mais ce sont eux les vrais *répétiteurs*. Ils doivent être pénétrés des sciences et aussi connaître à fond la forme didactique de l'école; mais l'aspect de jeunes gens esclaves de cette forme didactique doit les encourager à remplacer cette dépendance par la liberté et la souplesse la plus complète. On est naturellement en droit d'attendre qu'ils aient assez de cœur pour porter aussi un regard attentif sur les élèves au point de vue de la *culture morale* nécessaire (je ne dis pas *du gouvernement*), afin de se rapprocher autant que possible des éducateurs privés. Leur action bienfaisante deviendrait pour les riches un motif de plus de se procurer des éducateurs privés qui puissent faire complètement ce que les autres, avec un si grand nombre d'élèves, ne pourraient faire qu'en partie.

III

Des maîtres

Aphorismes. § 254.

1. Est-il donc si désirable qu'en matière d'enseignement et d'études, tout un pays porte le même uniforme ? Et doit-on organiser la culture intellectuelle des individus en vue d'en

rendre la surveillance plus commode et plus facile au gouvernement? S'agit-il d'établir un ordre auquel tous doivent se soumettre de la même façon, afin qu'on sache à quoi s'en tenir sur leur compte ? A cette opinion j'opposerai ma conviction, qui est diamétralement opposée. Les talents pédagogiques sont variés : tel éducateur obtient plus par l'affection, tel autre par l'autorité ; de même on rencontrera tantôt un excellent maître pour telle branche, tantôt pour telle autre. Ce qui importe d'abord et avant toutes choses, c'est que ces talents divers soient tous utilisés autant qu'ils peuvent l'être ; pour cela, il est nécessaire de leur laisser libre jeu. En effet, nos États et nos nations n'auront de longtemps une telle surabondance de bons maîtres qu'ils puissent dédaigner tel ou tel qui se présente, ou restreindre son action bienfaisante parce qu'il suit sa propre voie, qui ne coïncide pas exactement avec le plan général prescrit. S'il nous est permis de nous placer un moment par la pensée au point de vue d'une autorité dirigeante, je crois que nous considérerons comme sujettes à la critique toutes les prescriptions par lesquelles nous aurions diminué la somme d'activité pédagogique utile au lieu de l'augmenter, et que l'excuse d'avoir en revanche organisé tout l'enseignement avec beaucoup d'ordre et d'uniformité ne pourrait en aucune façon être digne de nous. Mais peut-être s'effraiera-t-on en songeant à la diversité des méthodes, à l'insuffisance et à l'étroitesse de culture des individus, telle qu'elle résulterait d'un système dans lequel, par exemple, un physicien pourrait communiquer sa passion à ses élèves, ou bien tel maître versé dans la littérature antique, ou tel autre amateur de la littérature moderne, ferait prévaloir son goût particulier, tandis que d'autre part, ce seraient les mathématiques, l'histoire, ou n'importe quelle autre branche, qui, grâce à un maître distingué, accapareraient aussi un certain nombre d'élèves distingués. Mais qu'on veuille bien examiner si on aura remédié à cet inconvénient en retenant tel

ou tel maître qui parlerait avec plaisir et avec force de son objet d'études favori, en l'obligeant à suivre un plan d'études qui le lui interdit, et en lui imposant, ainsi qu'à ses élèves, d'autres occupations qui étouffent ce plaisir de l'esprit créateur auquel l'art et la science doivent leur naissance et leur expansion. Mais ceux qui croient qu'un tel sentiment ne se trouve pas en général chez nos maîtres et chez nos élèves, et que, par conséquent, il n'y a pas lieu de le ménager, montrent par là même qu'ils considèrent l'enseignement, ainsi que l'étude, comme un métier : avec un peu de logique, ils nous démontreront aussi combien ce métier est nuisible, et en bon style de Rousseau, ils nous ramèneront dans les bois.

TROISIÈME PARTIE

EXTRAITS DIVERS

EXTRAITS DIVERS

I

DE LA REPRÉSENTATION ESTHÉTIQUE DU MONDE CONSIDÉRÉE COMME OBJET PRINCIPAL DE L'ÉDUCATION

(EXTRAITS)

1. On peut résumer la seule et unique fin de l'éducation dans cette notion : la *moralité*.

2.... Pour qu'il soit possible et constamment juste de concevoir l'œuvre de la pédagogie comme un tout unique et de l'accomplir d'après un plan donné, il faut auparavant qu'il soit possible de considérer la fin de l'éducation comme unique.

3. La *moralité*, comme but suprême de l'homme et par conséquent de l'éducation, est universellement reconnue. Celui qui le nierait montrerait qu'il ignore à proprement parler ce que c'est que la moralité; tout au moins n'aurait-il pas le droit de discuter avec nous. Mais, pour faire de la *moralité* tout le but de l'homme et de l'éducation, il est nécessaire d'en étendre la notion, de montrer sur quoi elle s'appuie nécessairement, c'est-à-dire les conditions de sa possibilité réelle.

4. *Faire en sorte que l'enfant se trouve lui-même, en choisissant le bien et en rejetant le mal :* c'est en cela que consiste l'*éducation du caractère,* ou bien elle n'existe pas. Cette élévation à la personnalité consciente d'elle-même doit sans aucun doute s'accomplir spontanément dans l'âme de l'élève, et

s'achever par sa propre activité : ce serait folie, de la part de l'éducateur, que de vouloir créer l'essence même de la force qui doit produire ce résultat et la faire entrer dans l'âme d'un autre. Mais étant donnée cette force déjà existante et nécessairement fidèle à sa nature, la mettre en état de produire infailliblement et avec une certitude absolue cette élévation, c'est là une chose que l'éducateur doit s'imaginer comme possible : y atteindre, la trouver, l'étudier, la provoquer et la poursuivre : tel doit être le but suprême de ses efforts.

5. Considérons un enfant qui se sente porté, soit par les soins de l'art, soit par la nature et le hasard, à s'essayer dans beaucoup de choses, mais qui abandonne facilement ce qu'il trouve absurde et accomplisse avec force et fermeté ce qu'il a médité, — un enfant dont on puisse facilement éveiller l'esprit de toute manière, qui sente vivement les procédés excessifs et se laisse aisément instruire, diriger et humilier par de justes paroles : voilà un spectacle qui nous réjouit, et nous paraît de bon augure. Nous disons que cet enfant est *libre*, parce que nous présumons qu'il lui suffira d'ouvrir les yeux pour trouver et pour saisir ce qui est raisonnable, et qu'il n'y aura en lui aucune résistance capable de réduire le *jugement* au silence et l'étouffer.

6. Mais nous oublions peut-être qu'il importe encore de savoir *quel monde* l'enfant trouvera devant lui, quel monde il devra apprendre à juger et à manier.

7. Ce monde est un cercle riche et ouvert, plein de vie infiniment variée ! C'est ainsi qu'il le jugera dans toutes ses parties. Ce qu'il peut atteindre, il le touchera et le remuera pour en étudier toute la mobilité. Quant au reste, il le contemplera et s'y portera par la pensée...

8. Que l'enfant soit devenu plus ou moins libre, et dans quelle mesure : cela dépend du hasard psychologique, auquel il a obéi en se livrant plutôt aux calculs de l'égoïsme ou en

s'adonnant à la conception esthétique du monde qui l'entoure. Ce hasard ne doit pas rester hasard. L'éducateur doit avoir le courage de supposer qu'il est en son pouvoir, s'il sait bien s'y prendre, de *déterminer* cette conception assez tôt et assez fortement par une *représentation esthétique du monde*, afin que l'attitude libre de l'âme ne reçoive pas sa loi de la sagesse courante du monde, mais de la pure méditation pratique. C'est une semblable représentation du monde, — de *tout* le monde connu, et même de tous les temps connus, pour effacer au besoin les mauvaises impressions d'un entourage pernicieux, — qu'on pourrait considérer avec raison comme l'affaire essentielle de l'éducation, et pour laquelle la direction morale, qui provoque et refrène les désirs, ne serait que la préparation nécessaire.

9. Il faudrait que la première éducation du sentiment chez l'enfant fût bien manquée pour que l'impression *morale* que laissent les récits de l'antiquité pût rester douteuse. Le contraste de la fiction avec la vérité, et de la grossièreté avec la culture, doit déjà frapper de toutes parts l'esprit de l'enfant, s'il compare ce tableau avec le milieu dans lequel il vit. Et le double contraste qui apparaît d'une part entre les hommes du poète et les siens, ceux qu'il aime et vénère, et d'autre part entre ces dieux fabuleux et la Providence qu'il se représente d'après l'image de ses parents et qu'il adore à leur exemple, — ce contraste, dis-je, produit dans une jeune âme restée pure un effet exactement contraire à celui qu'éprouvent ceux qui, pour échapper à l'ennui des leçons de religion trop longues, cherchent un refuge dans les fantaisies de leur imagination, avec lesquelles ils peuvent jouer audacieusement, et un dédommagement dans la pratique des arts où ils espèrent admirer leur propre supériorité.

10. Comme la représentation esthétique du monde serait incomplète, combien la réalité donnée y rentrerait peu, et quelle image fabuleuse flotterait dans les idées, si on excluait de ce tableau la nature! Croit-on qu'on puisse enseigner à se conduire

uniquement par les idées morales? — L'homme est placé au milieu de la nature, il en est une partie, elle pénètre et traverse tout son être de sa puissance, il répond à cette force extérieure par la sienne propre, à sa façon, suivant sa nature, d'abord par la pensée, puis par la volonté et par l'action. La chaîne de la nature traverse sa volonté, mais en une place déterminée et pour une volonté déterminée!... Ce sort est la nécessité qui presse l'homme, et cette nécessité, il faut absolument qu'il la voie et qu'il la médite pour déterminer ses pas, et la mesure de ses pas pour chaque instant particulier. Car si l'idée morale parle à l'espèce, elle est muette pour l'individu tant qu'il reste isolé; elle ignore sa plus proche limite, elle le blâme et le confond, mais elle ne peut lui venir en aide; elle veut le voir au but, et il n'est que sur la route; mais elle ne sait rien de la route...

II

QUALITÉS NÉCESSAIRES A L'ÉDUCATEUR

Aphorismes, §§ 90-95

1. Il faut pour l'éducation une idée *intensivement* forte et qui se soutienne d'une façon continue, une force toujours présente chez l'éducateur. Ce qui n'excite pas l'âme est perdu pour la culture : car la masse des choses qui n'ont jamais intéressé l'élève est engloutie par celle des choses qui l'ont réellement intéressé. Mais la faculté du jugement, une vue saine et personnelle, l'aptitude à adapter les notions fixées à toutes les situations, ce sont là autant de choses qui ne se communiquent pas. Il faut que toutes les particularités rappellent à l'éducateur ce qui a été médité à fond; il faut qu'il soit en état, sous l'influence de cette pensée, de se créer lui-même à chaque instant sa pédagogie.

2. Celui qui n'a pas le sérieux pédagogique subit l'influence du charme qu'exerce la nature enfantine sur l'adulte par sa vivacité, son amabilité, et même par le simple contraste : mais alors l'éducation devient un pur jeu avec les enfants.

3. L'éducateur doit observer dès le début en quels points la nature de son élève est supérieure à la sienne. La supériorité se manifeste tout d'abord par une conception de certains objets plus fine et plus rapide que celle dont l'éducateur a le souvenir d'avoir été capable dans sa jeunesse ; elle se montre ensuite dans la force avec laquelle l'âme tout entière supporte une conception vive sans en être ébranlée. A l'égard de cette supériorité, l'enfant ne devra pas être troublé, si ce n'est pour prévenir des erreurs apparentes dans l'ensemble de sa culture. Et c'est par là que l'éducation atteindra le plus vite son but.

4. Les individualités des maîtres forment un cercle plus étroit que celles des élèves.

5. Les exigences de l'éducateur ne doivent pas être la pensée constante de l'élève. Car ce n'est pas en elles, mais dans les réels rapports des choses que doivent résider les motifs de ses actions et les principes de ses opinions. Ceci s'applique déjà à la première jeunesse : il peut arriver même à de petits enfants de mêler à tort des considérations accessoires sur les personnes qui les entourent, et par conséquent de ne plus rien sentir avec une complète pureté.

6. Tout ce qu'on pourrait dire sur les rapports du maître avec son élève se résume presque dans ce vain souhait : que le maître ne devrait jamais être moins que l'élève capable de rapports tendres et intimes, ni en revanche en exiger plus que ce dernier n'en peut donner.

III

SUR LE CHOIX DES LECTURES

1er rapport M. de Steiger, p. 26-31.

1. Un principe qui me paraît essentiel, c'est qu'il ne faut paralyser aucune faculté humaine : toutes doivent se développer sous la protection de la loi morale et sous sa douce domination. Le *goût* demande donc à être nourri et cultivé...

2. Le sentiment du beau fait des hommes heureux ; sans lui, quelle jouissance récompensera l'homme d'affaires le plus honnête, le plus noble, le plus habile, le plus actif ? Il vivra pour tous les autres, mais non pour lui-même. On l'admirera, on l'estimera hautement, on le bénira; mais il ne verra dans tout ce qu'il fait que l'accomplissement de son devoir. — Y a-t-il des joies plus pures, plus innocentes, plus communicatives et plus capables d'adoucir les rapports sociaux, d'élever l'esprit vers tout ce qui est beau, et d'ouvrir le cœur pour tout ce qui est bon, que celle d'obéir au chœur des Muses ?

3. Quand on vit tous les jours avec le monde réel, et qu'on a sans cesse sous les yeux ses propres faiblesses et celles des autres, je crois qu'on a besoin de temps en temps de contempler un tableau vrai et fortement dessiné de l'humanité telle qu'elle pourrait et devrait être en général. Tous les grands caractères inventés par la fiction, toutes les peintures du monde de l'innocence et des régions habitées par les bienheureux ne sont au fond que des tentatives faites pour représenter l'homme à l'état de perfection. Choisissons les plus réussis de ces essais, et ne faisons point attention à la foule des autres!...

4.... Les écrits enfantins proprement dits, tels que le *Robinson*, sont à la vérité excellents pour les enfants, mais l'intention de tout ramener à la morale et à la religion y est trop visible... Les biographies et les histoires vraies rendraient

encore moins que les écrits enfantins les services qu'on en attend. Les caractères réels sont toujours trop variables et trop chancelants, les nuances qui les distinguent sont trop délicates et les ressorts moraux qui les font agir trop compliqués. Les traditions historiques par lesquelles nous les connaissons sont beaucoup trop obscures et aussi trop mutilées pour qu'on puisse attendre de celui *qui ne connaît pas encore l'homme* et ne le soupçonne pas encore dans ses manifestations isolées, qu'il déchiffre de tels hiéroglyphes. Ce n'est qu'après avoir appris, à l'occasion des personnages fictifs, à se représenter toutes sortes d'hommes *possibles*, et à se transporter dans leur situation, leur caractère et leurs sentiments qu'on arrive à juger avec plus de facilité, plus de justesse, plus d'intérêt et plus d'équité les personnages historiques...

5. Les caractères grimaçants et impossibles, les raisonnements faux ou immoraux, l'intrigue brillante et impunie ne doivent assurément pas être offerts aux regards des jeunes gens.

6.... La connaissance de l'amour, du moins par les livres, ne me paraît pas offrir de danger pour mon élève (Louis)... Qui sera plus porté à abuser de l'autre sexe que celui qui *ne comprend pas* qu'on puisse l'aimer? Mais celui qui connaît, qui sent et qui estime hautement la dignité des femmes, n'éprouvera que du dégoût à la vue des créatures perdues...

IV

PENSÉES DIVERSES

Aphorismes, § 34.

1. Dans tout champ que l'éducation n'a pas défriché, le hasard sème souvent beaucoup de mauvaises herbes. Les enfants qui réussissent dans le mal se frayent un jour leur chemin comme adultes, et le poursuivent par-dessus la tête et le cœur des autres hommes.

Ibid. §§ 82-83. 2. Une éducation sainte fait de la vertu réelle une chimère. Ce qu'il faut d'abord, c'est un citoyen de la terre.

3.... La morale a seule le droit de commander absolument à la pédagogie ; elle la veut tout entière à son service : telle est l'idée à laquelle il faut s'élever. Ni le maître ni l'élève ne doivent craindre le travail et l'effort : l'un et l'autre fournissent au contraire, quand par hasard la nécessité ne s'en impose pas, l'occasion d'un exercice excellent pour apprendre à trouver la force, l'énergie et la suite qu'exige la morale. Seulement, cette idée de suite disparaîtrait tout-à-fait si on voulait tourmenter la jeunesse en lui imposant arbitrairement des victoires sur elle-même.

Ibid. § 81. 4. Ce qui détermine l'éducation, ce n'est pas le moins du monde ce vernis qu'on appelle la *culture générale*, mais c'est ce qui apparaît à l'homme comme un but *élevé* et *lointain* : par exemple un cercle d'action dans l'État ou dans l'Église, ou bien l'érudition, le bonheur domestique, l'activité paisible et les profits de la vie rustique, et même les jouissances qu'on peut goûter dans un milieu étendu, etc.

Ibid. § 88. 5. *L'éducation pratique* consiste à introduire l'élève dans des relations sociales qui ont pour lui de la valeur, mais à la condition que la sévérité morale en soit la loi fondamentale... Tout d'abord, il ne comprendra pas cette sévérité, mais plus tard il en sera reconnaissant.

Ibid. § 89 6. L'enfant doit tout considérer comme son œuvre, il faut qu'il ait la volonté de devoir à lui-même sa propre culture. A cet égard, la période entre dix et quatorze ans est importante, car c'est alors que l'enfant sent bien profondément qu'il voudrait posséder les bienfaits de l'éducation. Auparavant, à partir

de six ans, il est difficile d'éveiller et de maintenir cet esprit chez l'enfant, et, à l'âge de dix-sept ans, il n'y a plus d'éducation proprement dite possible, sauf tout au plus chez ceux qui, se voyant négligés, éprouvent vivement le désir de se laisser encore élever ; encore cela ne dure-t-il pas longtemps, ou tout au moins cela ne dure-t-il qu'autant qu'ils ne se sentent pas capables de poursuivre eux-mêmes l'œuvre de leur éducation.

Ibid. § *98.*

7.... La morale, considérée comme simple loi de censure, n'est pas un principe d'activité constante et complète : or, c'est pourtant un tel principe qu'il faut à la pédagogie.

Ibid. § *100.*

8. La surveillance, la défense qui réprime, la contrainte, la menace par laquelle on empêche, ne sont que des procédés négatifs de l'éducation. Rien ne montre l'absurdité de l'ancienne pédagogie comme sa prédilection pour la contrainte. Rien ne trahit la faiblesse de la pédagogie actuelle comme son enthousiasme pour la surveillance. Il faut qu'elle se trouve dans un grand embarras pour recommander exclusivement un moyen aussi dangereux, aussi insuffisant, et aussi coûteux. Empêcher les fautes n'est bon qu'à la condition de substituer toujours à l'activité contrariée une autre activité. L'homme ne doit pas être trop bête, ni trop incapable, ni trop paresseux pour le vice, sinon la vertu disparaît du même coup.

Ibid. § *105.*

9. Il y a une grande différence entre le travail de celui qui apprend un métier et de celui qui reçoit l'instruction scolaire. Celle-ci rend l'homme, pendant très longtemps, passif à un tel point que la première question qui doit s'imposer à l'esprit est celle-ci : quelle réaction succèdera, chez l'élève, à cette action

constante du maître ? C'est là qu'est la vraie question pédagogique. L'ouvrier, au contraire, exerce une action plus personnelle. Ici, le travail se passe surtout dans la tête de celui qui apprend, car il peut facilement exécuter tel ou tel tour de main : l'essentiel, c'est qu'on lui en montre la succession et les effets.

Ibid. § *156.*

10. Chez tous ceux dont le caractère est déjà fixé (individus égoïstes, avares ou sensuels d'une façon conséquente), la morale vient trop tard.

Ibid. § *190.*

11. La jeunesse ne croit pas volontiers combien la vie devient tout-à-coup sérieuse.

Ibid. § *210.*

12. Ce qu'on trouve de naturellement bon chez l'enfant doit être considéré comme la chose la plus importante, et mis au premier rang dans l'éducation. Sans cela, il n'y a pas d'éducation possible, parce que le point de départ manque et que, par conséquent, il est impossible d'avancer. Il faudra donc : d'abord le reconnaître, ensuite le faire valoir aux yeux de l'enfant, c'est-à-dire distinguer ce qu'il a de meilleur en lui de ce qu'il peut avoir de mauvais, pour opposer l'un à l'autre, et produire ainsi en lui-même une discordance sans laquelle il ne pourrait jamais approcher de la vertu. Il faut le mettre en conflit avec lui-même, car il est nécessaire qu'il fasse lui-même son éducation.

1er rapport à M. de Steiger, § *24.*

13. L'éducation serait une tyrannie si elle ne conduisait à la liberté.

TABLE DES MATIÈRES

Préface v

PREMIÈRE PARTIE

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

Introduction 1

LIVRE Ier

Considérations générales sur la pédagogie

Chapitre Ier. — Définition de la pédagogie 21

I. Différence entre la pédagogie considérée comme science et l'art de l'éducation — Du tact pédagogique 21

II. La pédagogie considérée comme science 28

Chapitre II. — Rapports de la pédagogie et de la philosophie . . 33

I. De l'éducabilité 33

II. Fondement philosophique de la pédagogie 35

III. La pédagogie fondée sur la philosophie pratique. — Les cinq idées morales. — Nécessité de l'éducation morale et de l'éducation religieuse 36

IV. Condition de l'éducabilité 38

1° *L'instruction* 38

2° *La culture morale* 43

3° *Le gouvernement* 44

Chapitre III. — Plan de la pédagogie générale 46

Chapitre IV. — De l'éducation proprement dite 53

I Nécessité et but de l'éducation 53

II. Le but de l'éducation est-il simple ou multiple? 54

III. Buts possibles et but nécessaire de l'éducation : moyens de les atteindre. 57

1° *Direction multiple de l'intérêt.* 57

2° *Éducation morale.* 59

IV. L'individualité de l'enfant considérée comme point d'incidence. 61
V. De la nécessité de réunir les buts précédemment distincts. — L'individualité et la culture multiple 62
VI. L'individualité et le caractère 65
VII. L'individualité et l'universalité 66

LIVRE II

Du gouvernement des enfants

CHAPITRE Ier. — NÉCESSITÉ ET BUT DU GOUVERNEMENT 71
I. Nécessité du gouvernement 71
II. But du gouvernement 73
CHAPITRE II. — PROCÉDÉS DU GOUVERNEMENT 75
CHAPITRE III. — RAPPORTS DU GOUVERNEMENT ET DE L'ÉDUCATION. . . 87
I. Le gouvernement relevé par l'éducation. 87
II. L'éducation proprement dite, considérée dans ses rapports avec le gouvernement 88

LIVRE III

De l'instruction

CHAPITRE Ier. — L'INSTRUCTION CONSIDÉRÉE COMME COMPLÉMENT DE L'EXPÉRIENCE ET DU COMMERCE DES HOMMES 93
CHAPITRE II. — RAPPORTS DE L'INSTRUCTION AVEC LE GOUVERNEMENT ET LA CULTURE MORALE 103
CHAPITRE III. — BUT DE L'INSTRUCTION 108
I. De la culture multiple. 108
II. Conditions de l'intérêt. — De l'attention. — Des exercices de mémoire. 112
III. Des principaux genres d'intérêt. 123
CHAPITRE IV. — CONDITIONS DE LA CULTURE MULTIPLE 133
Degrés de l'instruction. — Clarté. — Association. — Système. — Méthode 133
CHAPITRE V. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT 142
I. Les formes, les choses et les signes 142
II. Différents points de vue auxquels on peut considérer les objets de l'enseignement 146
III. Du savoir multiple. 154
CHAPITRE VI. — DE LA MANIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT 157

CHAPITRE VII. — MARCHE DE L'ENSEIGNEMENT 159

Premier exposé

I. Enseignement purement descriptif. 160
II. Enseignement analytique 161
III. Enseignement synthétique 164
IV. Éducation synthétique de la sympathie. 170

Second exposé

Ia. Enseignement purement descriptif. 179
IIa. Enseignement analytique 181
IIIa. Enseignement synthétique 192
CHAPITRE VIII. — DES PLANS D'ÉTUDES 200
I. Des plans d'études 200
II. Du plan d'études en général. 206
CHAPITRE IX. — RÉSULTAT DE L'ENSEIGNEMENT. 210
I. L'enseignement doit remplir l'âme. 210
II. Coup d'œil sur la période finale de l'éducation. 211

LIVRE IV

De la culture morale

CHAPITRE IER. — DE LA CULTURE MORALE EN GÉNÉRAL 215
I. Définition de la culture morale 215
II. Des rapports de la culture morale avec le gouvernement et l'instruction 217
III. But de la culture morale 221
IV. Des rapports entre la culture morale et l'éducation du caractère 222
CHAPITRE II. — DU CARACTÈRE 225
I. Définition du caractère. 225
II. Partie objective et partie subjective du caractère 226
III. Mémoire de la volonté. — Choix. — Principes. — Lutte . . 229
CHAPITRE III. — FORMATION NATURELLE DU CARACTÈRE. 233
I. L'action est le principe du caractère 233
II. Influence des idées acquises sur le caractère 236
III. Influence des dispositions naturelles sur le caractère . . . 239
IV. Influence du genre de vie sur le caractère 243
V. Influences qui agissent sur les traits moraux du caractère. . 245

CHAPITRE IV. — PROCÉDÉS DE LA CULTURE MORALE EN GÉNÉRAL. . . 247

Premier exposé

I. Divers procédés de la culture morale 247
II. Comment la culture morale doit contribuer à la formation du cercle d'idées 251
III. Formation du caractère par la culture morale 253
VI. Des punitions 257

Second exposé

Ia. Procédés de la culture morale 260
1° La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but de tenir l'individu. 264
2° La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but de déterminer l'individu 270
3° La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but d'établir des règles 273
4° La culture morale considérée en tant qu'elle doit maintenir dans l'âme le repos et la sérénité . . 275
5° La culture morale considérée en tant qu'elle doit émouvoir l'âme par l'approbation et le blâme. . . 281
6° La culture morale considérée en tant qu'elle doit avertir et corriger 284
IIa. Des conditions nécessaires à la formation du caractère moral 285

LIVRE V

Résumé de pédagogie générale adaptée aux différents âges

PREMIÈRE PÉRIODE. — De un à trois ans. 291
DEUXIÈME PÉRIODE. — De quatre à huit ans 293
TROISIÈME PÉRIODE. — Age moyen : de huit ans à l'adolescence. . . 299
QUATRIÈME PÉRIODE.— Adolescence. 304

DEUXIÈME PARTIE

PÉDAGOGIE SPÉCIALE

LIVRE Ier

Remarques pédagogiques relatives aux matières spéciales d'enseignement

CHAPITRE Ier. — DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX 309
CHAPITRE II. — DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE 314
CHAPITRE III. — MATHÉMATIQUES ET SCIENCES NATURELLES 324
CHAPITRE IV. — GÉOGRAPHIE 334
CHAPITRE V. — ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE 338
CHAPITRE VI. — LANGUES GRECQUE ET LATINE 341
CHAPITRE VII. — DES CAS SPÉCIAUX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT . . 350

LIVRE II

Des défauts des élèves et de la manière de les traiter

CHAPITRE Ier. — DISTINCTION DES DÉFAUTS EN GÉNÉRAL 353
CHAPITRE II. — LES EFFETS DE LA CULTURE MORALE 358
CHAPITRE III. — DE CERTAINS DÉFAUTS PARTICULIERS 361

LIVRE III

L'État et la famille

CHAPITRE Ier. — L'ÉDUCATION PAR RAPPORT A LA FAMILLE ET A L'ÉTAT 365
I. L'éducation appartient aux familles 365
II. De l'éducation dans la famille 367
CHAPITRE II. — DES ÉCOLES 370
I. De l'enseignement scolaire 370
II. Des écoles publiques 373
III. Des maîtres 379

TROISIÈME PARTIE

EXTRAITS DIVERS

I. — De la représentation esthétique du monde considérée comme objet principal de l'éducation 385
II. — Qualités nécessaires à l'éducateur 388
III. — Sur le choix des lectures 390
IV. — Pensées diverses 391

Lille. — Typ. & Lith. Le Bigot frères, Rue Nationale, 68.

UNIVERSITÉ DE FRANCE

TRAVAUX & MÉMOIRES
DES
FACULTÉS DE LILLE

TOME IV. — Mémoire N° 16.

Bernard BRUNHES. — Sur le principe d'Huygens et sur quelques conséquences du théorème de Kirchhoff.

LILLE
AU SIÈGE DES FACULTÉS, PLACE PHILIPPE-LEBON

1895

Le Conseil Général des Facultés de Lille a ordonné l'impression de ce mémoire, le 12 Décembre 1894.

L'impression a été achevée, chez MM. GAUTHIER-VILLARS ET FILS, *le 15 Octobre 1895.*

SUR

LE PRINCIPE D'HUYGENS

ET SUR

Quelques conséquences du théorème de Kirchhoff

PAR

M. BERNARD BRUNHES

TRAVAUX ET MÉMOIRES DES FACULTÉS DE LILLE

TOME IV. — MÉMOIRE N° 16.

LILLE

AU SIÈGE DES FACULTÉS, PLACE PHILIPPE-LEBON

1895

SUR

LE PRINCIPE D'HUYGENS

ET SUR

QUELQUES CONSÉQUENCES DU THÉORÈME DE KIRCHHOFF.

Par M. Bernard BRUNHES.

1. Dans son Mémoire *Zur Theorie der Lichtstrahlen* [1], Kirchhoff a donné l'expression analytique du principe d'Huygens. Il a montré que pour toute fonction φ des coordonnées x, y, z et du temps, qui satisfait à l'équation des petits mouvements

$$\frac{\partial^2 \varphi}{\partial t^2} = a^2 \Delta \varphi;$$

la valeur φ_0 de la fonction en un point M_0, situé à l'extérieur d'une surface fermée S qui comprend à son intérieur toutes les sources d'ébranlement, peut être représentée par l'intégrale

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi} \int G\left(t - \frac{r}{a}\right) dS,$$

où dS est l'élément superficiel de la surface S, r la distance de cet élément au point M_0 et G une fonction liée aux valeurs de φ, de $\frac{\partial \varphi}{\partial t}$ et de $\frac{\partial \varphi}{\partial n_e}$ sur la surface S, au point où se trouve l'élément dS,

[1] KIRCHHOFF, *Optik*, p. 22. Traduit par M. Duhem dans les *Annales de l'École Normale supérieure*, 3e série, t. III, p. 303; 1886.

par la relation

$$(1)\qquad G(t) = \varphi\,\frac{\partial\frac{1}{r}}{\partial n_r} - \frac{1}{ar}\,\frac{\partial\varphi}{\partial t}\,\frac{\partial r}{\partial n_r} - \frac{1}{r}\,\frac{\partial\varphi}{\partial n_r}.$$

De ce théorème résulte la conséquence qu'avait tirée Huygens. On peut, au point de vue de l'action exercée au point M_0 de l'espace, substituer aux centres d'ébranlement réels des *sources* convenables distribuées sur la surface S, qui laisse d'un côté les centres d'ébranlement, de l'autre le point M_0.

2. Que doivent être ces *sources?* Fresnel proposait de mettre en chaque point de la surface une source ayant le mouvement qui anime l'élément lui-même : cette hypothèse conduit à des conséquences incomplètement d'accord avec l'expérience.

Dans son Mémoire capital *Sur la propagation anomale des ondes*, M. Gouy insiste sur les différences que présentent la propagation des ondes planes et la propagation des ondes sphériques issues d'un centre d'ébranlement unique. Il a montré en particulier que, dans le cas des petits mouvements longitudinaux, la *vitesse de propagation* est très grande au voisinage immédiat du centre et n'atteint sa valeur normale et limite qu'à une distance assez grande de ce centre. C'est dans ce Mémoire que M. Gouy indique les ingénieuses expériences qui mettent en évidence l'avance d'un quart de phase que prennent les ondes lumineuses en traversant un foyer, et d'un huitième de phase en traversant une ligne focale ([1]).

M. Gouy s'occupe en particulier d'une des anomalies reprochées au raisonnement de Fresnel ([2]). Soit un système d'ondes planes propageant un mouvement périodique longitudinal, la vitesse en un point du plan P, $x = 0$ sera donnée, par exemple, par

$$v = K \sin 2\pi \frac{t}{T}.$$

([1]) *Annales de Chimie et de Physique*, 6e série, t. XXIV, p. 145.

([2]) Sur cette anomalie, *voir* encore : Mascart, *Sur le principe d'Huygens et la théorie de l'arc-en-ciel* (*Comptes rendus*, t. CVIII, p. 16; 1889). *Voir* aussi Mascart, *Optique*, t. I, *passim*.

Si le mouvement se propage vers les x positifs, au point M_0 d'abscisse x_0, on a

$$v = K \sin 2\pi \left(\frac{t}{T} - \frac{x_0}{\lambda} \right).$$

La vitesse au point M_0 pourrait, d'après les idées de Fresnel, être calculée en mettant en chaque point de l'onde P *un centre d'ébranlement* ayant le même mouvement que le mouvement réel, et en composant les effets de ces divers centres sur le point M_0. En faisant ce calcul, on trouve pour la valeur de v au point M_0

$$\frac{K}{\lambda} \sin 2\pi \left(\frac{t}{T} - \frac{x}{\lambda} - \frac{1}{4} \right).$$

On a un facteur λ qui s'introduit en dénominateur et une différence de phase de $\frac{1}{4}$ de longueur d'onde. A quoi est due cette anomalie ?

3. D'abord, il n'y a pas de raison *a priori* pour qu'on trouve une relation aussi simple entre le mouvement du centre d'ébranlement fictif qu'on introduit en un point de l'onde et le mouvement qui a réellement lieu en ce point au même instant.

Mais, indépendamment de ce point, sur lequel nous reviendrons, on fait une simplification injustifiée en ne tenant pas compte de la variation de vitesse de propagation entre le centre d'ébranlement situé sur P et le point M_0.

M. Gouy a montré que, pour lever l'anomalie, il suffit, *dans ce cas particulier de l'onde plane,* de corriger cette seconde inexactitude et d'y substituer un calcul correct de l'effet d'un centre d'ébranlement. Moyennant cette rectification, on peut, dans le cas particulier, conserver le postulat de Fresnel et supposer aux centres d'ébranlement fictifs introduits sur la surface d'onde le mouvement réel. *Mais cela n'est pas vrai en général,* ainsi que je vais le montrer.

4. A cette occasion, je me suis posé la question plus générale : *Comment peut-on, du mouvement réel existant sur la surface* S *prise arbitrairement, déduire le mouvement à donner aux*

sources ou aux centres d'ébranlement distribués sur cette surface, par lesquels on remplace les centres réels?

Le théorème de Kirchhoff nous conduira à la solution du problème, mais il n'en est pas lui-même la solution. En effet, la fonction G est reliée à la fonction φ et à ses dérivées par l'équation (1), mais cette fonction G dépend d'une façon compliquée de la distance r du centre d'ébranlement superficiel au point M_0; elle dépend donc du point M_0 sur lequel on cherche l'action de ces centres. Et ce que nous voulons, c'est une distribution *déterminée une fois pour toutes, remplaçant toutes les sources intérieures à la surface* S, *au point de vue de leur action sur un quelconque des points* M_0 *extérieurs*.

Ce problème, qui a préoccupé Huygens et Fresnel, peut être appelé : *Problème d'Huygens;* il correspond, dans l'étude de l'équation des petits mouvements, à ce qu'est, dans l'étude de l'équation de Laplace, le *problème de Green,* qui consiste à remplacer, au point de vue du champ électrique extérieur à une surface donnée, toutes les charges, supposées à l'intérieur, par une couche électrique superficielle.

Le rapprochement avec les problèmes correspondants en électricité nous conduira à préciser le sens de ces mots : « sources, centres d'ébranlement ».

On parle de *centres d'ébranlement* qui *envoient* une vitesse à une certaine distance. L'expression obtenue ainsi, en partant de raisonnements parfois considérés comme intuitifs, a besoin d'être justifiée.

5. Qu'est-ce qu'une charge électrique existant en un point de l'espace? Considérons un espace qui en contient. Le potentiel électrostatique est une fonction φ qui, en tout point extérieur aux charges, satisfait à l'équation de Laplace

$$\Delta\varphi = 0,$$

mais qui, *en tout point de l'espace* où la fonction φ existe, ainsi que ses dérivées des deux premiers ordres, satisfait à l'équation plus générale de Poisson

$$\Delta\varphi + 4\pi\rho = 0.$$

Si nous connaissons seulement les valeurs de φ et de toutes ses dérivées jusqu'au deuxième ordre en tout point de l'espace, nous pourrons en déduire les valeurs de la densité solide ρ en un point quelconque; on aura, en effet,

$$\rho = -\frac{\Delta\varphi}{4\pi}.$$

La solution de l'équation de Poisson est, comme on sait,

$$\varphi = \int \rho \frac{d\tau}{r},$$

$d\tau$ étant un élément de l'espace, et r sa distance au point M_0 étudié.

Il peut arriver que la charge contenue dans un élément de volume $d\tau$ ne soit pas un infiniment petit du même ordre. Si c'est une quantité finie, on est en présence d'un point électrisé isolé. Elle peut être une quantité infiniment petite seulement du second ordre : c'est le cas lorsque l'on a une couche répandue sur une surface; ce qui est fini, c'est alors la densité superficielle σ; l'on a en un point de la surface

$$\frac{\partial\varphi}{\partial n_i} - \frac{\partial\varphi}{\partial n_e} = -4\pi\sigma.$$

$\frac{\partial\varphi}{\partial n_i}$ et $\frac{\partial\varphi}{\partial n_e}$ étant les dérivées du potentiel φ prises sur la normale de part et d'autre de la surface. φ est donné par l'intégrale de surface

$$\varphi = \int \sigma \frac{dS}{r}.$$

6. Si nous passons à l'équation des petits mouvements, il serait de même insuffisant de considérer une fonction dont les dérivées premières et secondes existeraient en tout point de l'espace, et qui satisferait partout à l'équation

$$\frac{\partial^2\varphi}{\partial t^2} = a^2\Delta\varphi. \tag{2}$$

Si une telle fonction est nulle à l'origine du temps, ainsi que ses dérivées, elle reste nulle dans tout l'espace.

M. Beltrami [1] et M. Poincaré [2] ont étudié l'équation plus générale

$$\frac{\partial^2 \varphi}{\partial t^2} = a^2(\Delta\varphi - 4\pi\psi). \tag{3}$$

ψ étant une fonction donnée des coordonnées et du temps.

Cette intégrale a pour solution

$$\varphi = \int \frac{\psi\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} d\tau, \tag{4}$$

intégrale étendue à tout l'espace; ψ joue le rôle de la densité solide ρ. La différence avec le cas de l'équation de Poisson est uniquement en ce que, ici, il faut modifier la *densité* ψ, qui figure au numérateur, par l'introduction, dans la fonction, d'un temps $t - \frac{r}{a}$ antérieur de $\frac{r}{a}$ au moment actuel t. On a toujours au dénominateur la distance r.

$\psi d\tau$ constitue une *source d'ébranlement élémentaire*. Le véritable *centre d'ébranlement* correspondrait au point attirant électrisé.

On peut avoir encore des sources distribuées sur une couche superficielle; si σdS est la *source superficielle élémentaire* répandue sur l'élément de surface dS, on a

$$\frac{\partial\varphi}{\partial n_1} - \frac{\partial\varphi}{\partial n_2} = -4\pi\sigma, \tag{5}$$

et

$$\varphi = \int \frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS; \tag{6}$$

σ, densité superficielle de la couche qui donne l'impulsion, est ici fonction du temps.

Le *problème d'Huygens*, tel que je l'ai énoncé, consistera à chercher une fonction σ telle que la valeur φ_0 de la fonction au

---

(1) *Atti della R. Accad. dei Lincei*, 5e série, t. I; mars 1892. *Voir* l'Appendice, p. 36.

(2) *Théorie mathématique de la lumière*, t. II, p. 130.

point M_0 extérieur puisse être mise sous la forme d'une intégrale de surface

$$\int \frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS.$$

$\sigma(t)$ étant une fonction indépendante du point M_0.

Il correspond au problème de Green proprement dit : Trouver σ tel que φ_0 puisse être mis sous la forme

$$\varphi_0 = \int \frac{\sigma dS}{r},$$

σ étant indépendant du point M_0.

7. La solution du problème de Green repose sur un théorème de Green.

Si l'on a une surface fermée S, laissant d'un côté le point M_0 étudié, à l'extérieur par exemple, et toutes les charges attirantes à l'intérieur, le potentiel V est constamment harmonique à l'extérieur; si l'on désigne par n_e la normale à la surface vers l'extérieur, on a

$$4\pi V_0 = \int \left(V \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{r} \frac{\partial V}{\partial n_e} \right) dS.$$

Si l'on n'avait sous le signe $\int$ qu'un terme de la forme $\frac{1}{r} \frac{\partial V}{\partial n_e}$ le problème serait résolu. Il n'y aurait qu'à distribuer sur la surface une couche de densité superficielle $-\frac{1}{4\pi} \frac{\partial V}{\partial n_e}$. Mais on a un autre terme $V \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} = -\frac{V}{r^2} \frac{\partial r}{\partial n_e}$. Il faut transformer l'expression sous le signe $\int$ pour lui donner la forme $\frac{f(x, y, z)}{r}$.

On y arrive en remarquant que l'on peut trouver une fonction W harmonique dans tout l'intérieur de la surface (le côté opposé au point M_0), et prenant sur la surface même des valeurs égales aux valeurs de V aux mêmes points. Trouver cette fonction, c'est ré-

soudre le problème de Dirichlet. Or, on a

$$0 = \int_e \left(W \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{r} \frac{\partial W}{\partial n_e} \right) dS \quad (^1).$$

r étant toujours la distance du point (x, y, z) de la surface S au point $M_0(x_0, y_0, z_0)$. Retranchant membre à membre, et remarquant que $W = V$ sur toute la surface, on a

$$4\pi V_0 = \int_e -\frac{1}{r}\left(\frac{\partial V}{\partial n_e} - \frac{\partial W}{\partial n_e}\right) dS.$$

La couche de densité superficielle $\sigma = -\frac{1}{4\pi}\left(\frac{\partial V}{\partial n_e} - \frac{\partial W}{\partial n_e}\right)$ résout le problème.

$\frac{\partial V}{\partial n_e}$ est donné; $\frac{\partial W}{\partial n_e}$ se calculera en résolvant le problème de Dirichlet.

L'élément du potentiel au point M_0 provenant de l'élément superficiel dS est

$$dV = \frac{\sigma dS}{r}.$$

Dans la composante de la force au point M_0 dans une direction quelconque l, la partie qui provient de ce même élément superficiel dS est

$$dF_l = -\frac{\partial}{\partial l}\left(\frac{\sigma dS}{r}\right) = \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial l}\sigma dS = -\frac{\sigma dS}{r^2}\cos(r, l).$$

On peut dire que l'élément dS *envoie au point* M_0 *une force* $+\frac{\sigma dS}{r^2}$, qu'il faut multiplier par $\cos(r, l)$ pour avoir sa composante dans la direction l.

8. Passons à l'équation des petits mouvements, bornons-nous pour l'instant aux mouvements longitudinaux. Le *potentiel des*

---

(1) La fonction W n'étant définie que dans l'intérieur, la dérivée $\frac{\partial W}{\partial n_e}$ est seule définie; ce que j'appelle $\frac{\partial W}{\partial n_e}$ c'est ici simplement $-\frac{\partial W}{\partial n_i}$; il n'y a pas ici d'ambiguïté possible, et les formules relatives aux deux problèmes de première et de seconde espèce présentent ainsi plus de symétrie.

vitesses φ joue le rôle que jouait le potentiel électrostatique V, et la *vitesse* v joue le même rôle que la force. On a

$$F_t = -\frac{\partial V}{\partial t},$$

de même

$$v_t = \frac{\partial \varphi}{\partial t}.$$

On a à considérer en outre, ici, la condensation s qui est la dérivée de φ par rapport au temps, au facteur près $-\frac{1}{a^2}$

$$s = -\frac{1}{a^2}\frac{\partial \varphi}{\partial t}.$$

Cherchons à mettre l'expression du potentiel des vitesses en M_0 sous la forme (6), (p. 6), $\sigma(t)$ dépendant seulement du temps et des coordonnées x, y, z de l'élément dS.

Le théorème de Kirchhoff donne

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi}\int\left[\varphi\left(t-\frac{r}{a}\right)\frac{\partial\frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{ar}\frac{\partial\varphi}{\partial t}\left(t-\frac{r}{a}\right)\frac{\partial r}{\partial n_e} - \frac{1}{r}\frac{\partial\varphi}{\partial n_e}\left(t-\frac{r}{a}\right)\right]dS.$$

Le troisième terme seul satisfait à la condition imposée. On se débarrassera des deux premiers en remarquant que, si l'on appelle Φ une fonction satisfaisant à l'équation des petits mouvements *en tout point intérieur à la surface* S, et prenant sur toute la surface des valeurs $\Phi = \varphi$, par suite $\frac{\partial\Phi}{\partial t} = \frac{\partial\varphi}{\partial t}$, on a, si r est la distance de l'élément superficiel à un point M_0 extérieur

$$0 = \frac{1}{4\pi}\int\left[\Phi\left(t-\frac{r}{a}\right)\frac{\partial\frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{ar}\frac{\partial\Phi}{\partial t}\left(t-\frac{r}{a}\right)\frac{\partial r}{\partial n_e} - \frac{1}{r}\frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\left(t-\frac{r}{a}\right)\right]dS.$$

Retranchant membre à membre, comme tout à l'heure, il vient

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi}\int -\frac{1}{r}\left[\frac{\partial\varphi}{\partial n_e}\left(t-\frac{r}{a}\right) - \frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\left(t-\frac{r}{a}\right)\right]dS;$$

c'est la forme cherchée

$$(7)\qquad \sigma = -\frac{1}{4\pi}\left(\frac{\partial\varphi}{\partial n_e} - \frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right).$$

Le problème est ramené à la recherche de la fonction Φ. C'est un problème analogue à celui de Dirichlet, mais plus difficile. Il faut s'imposer certaines conditions pour établir qu'il n'a qu'une solution [1], et l'existence même de cette solution n'a pas encore été rigoureusement établie. Nous la rechercherons dans un cas particulier.

9. Prenons, comme exemple, une sphère ayant une source unique au centre. Quelles *sources superficielles élémentaires* faut-il mettre sur la sphère pour qu'en un point extérieur M_0 le potentiel des vitesses ait la même valeur?

Nous supposons que le potentiel des vitesses en un point M_0, situé à une distance l du centre d'ébranlement unique O, est donné par

$$\varphi_0 = \frac{f\left(t - \frac{l}{a}\right)}{l}.$$

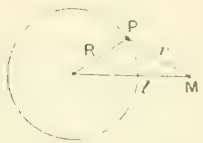
En un point P de la surface de la sphère, de rayon R (*fig.* 1), on a

$$\varphi_P = \frac{f\left(t - \frac{R}{a}\right)}{R},$$

$$\left(\frac{\partial\varphi}{\partial t}\right)_P = \frac{f'\left(t - \frac{R}{a}\right)}{R},$$

$$\left(\frac{\partial\varphi}{\partial n}\right)_P = -\frac{1}{R^2} f\left(t - \frac{R}{a}\right) - \frac{1}{aR} f'\left(t - \frac{R}{a}\right).$$

Fig. 1.



En faisant le calcul, on trouve que l'expression sous le signe $\int$

[1] *Voir* Poincaré. *Théorie mathématique de la lumière*, t. II, p. 136.

prend la forme

$$\left[f\left(t-\frac{R}{a}-\frac{r}{a}\right)\left[\frac{l^2-R^2}{r}\frac{dr}{Rl}-\frac{r\,dr}{Rl}\right]+\frac{f'\left(t-\frac{R}{a}-\frac{r}{a}\right)}{a}\left[\frac{dr}{l}+\frac{l^2-R^2}{Rl}\frac{dr}{r}-\frac{r\,dr}{Rl}\right]\right]$$

à intégrer entre $r = l - R$ et $r = l + R$; et l'on vérifie bien que ceci donne

$$\frac{4\pi f\left(t-\frac{l}{a}\right)}{l} = 4\pi\varphi_0.$$

Cherchons maintenant σ. Il faut calculer Φ, égal à φ sur la sphère, et satisfaisant à l'équation des petits mouvements dans tout l'intérieur. φ satisfait à cette équation *dans tout l'intérieur, sauf au point* O. Φ ne doit pas présenter pareille singularité, sans quoi l'équation (2) (p. 5) n'aurait pas de sens au point O, et, par suite, ne serait plus vérifiée dans tout l'espace intérieur.

Si l est la distance au centre O, la fonction Φ ne doit dépendre que de l et de t. Elle doit satisfaire à l'équation

$$\frac{\partial^2[l\Phi]}{\partial t^2} = a^2\frac{\partial^2[l\Phi]}{\partial l^2},$$

qui n'est que la transformée de l'équation des petits mouvements.

L'intégrale générale est

$$\Phi(l,t) = \frac{1}{l}F\left(t-\frac{l}{a}\right)+\frac{1}{l}F_1\left(t+\frac{l}{a}\right). \tag{8}$$

Il faut que, pour $l = R$, on ait identiquement $\varphi = \Phi$, c'est-à-dire

$$f\left(t-\frac{R}{a}\right) = F\left(t-\frac{R}{a}\right)+F_1\left(t+\frac{R}{a}\right).$$

Cela nous donne une équation entre les fonctions arbitraires F et F_1.

Nous essayerons de les déterminer par la condition, dont nous avons reconnu la nécessité, que Φ n'ait pas de singularité dans l'intérieur de la sphère, ce qui nous donne une seule condition, parce que nous n'avons à nous préoccuper que du centre O. En ce point,

Φ sera infini, à moins qu'on n'ait

$$F\left(t-\frac{l}{a}\right)-F_1\left(t-\frac{l}{a}\right)=0. \qquad \text{pour } l=0.$$

ce qui donne

$$F_1(t)=-F(t).$$

Donc

$$f\left(t-\frac{R}{a}\right)=F\left(t-\frac{R}{a}\right)-F\left(t+\frac{R}{a}\right),$$

identité en t, d'où l'on tirera la fonction inconnue F. On peut écrire

$$f(t)=F(t)-F\left(t-\frac{2R}{a}\right).$$

C'est une équation aux différences finies, à laquelle satisfait la fonction F.

Mais cette équation ne la détermine pas complètement. On pourra toujours, en effet, ajouter à $F(t)$ une fonction périodique quelconque $\chi(t)$ ayant pour période $\frac{2R}{a}$.

Supposons F exprimé explicitement en fonction de t; nous pouvons calculer $\frac{\partial\Phi}{\partial n_e}$.

$$\Phi_P=\frac{1}{R}\left[F\left(t-\frac{R}{a}\right)-F\left(t-\frac{R}{a}\right)\right]$$

$$\left(\frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right)_P-\left(\frac{\partial\Phi}{\partial R}\right)_P=-\frac{1}{R^2}\left[F\left(t-\frac{R}{a}\right)-F\left(t-\frac{R}{a}\right)\right]$$

$$=-\frac{1}{aR}\left[F'\left(t-\frac{R}{a}\right)-F'\left(t-\frac{R}{a}\right)\right]$$

$$=-\frac{1}{R^2}f\left(t-\frac{R}{a}\right)-\frac{1}{aR}\left[F'\left(t-\frac{R}{a}\right)-F'\left(t-\frac{R}{a}\right)\right].$$

et comme

$$\left(\frac{\partial^2\Phi}{\partial n_e^2}\right)_P=-\frac{1}{R^2}f\left(t-\frac{R}{a}\right)-\frac{1}{aR}f'\left(t-\frac{R}{a}\right)$$

$$=-\frac{1}{R^2}f\left(t-\frac{R}{a}\right)-\frac{1}{aR}\left[F'\left(t-\frac{R}{a}\right)-F'\left(t-\frac{R}{a}\right)\right].$$

on a

$$\sigma=-\frac{1}{4\pi}\left(\frac{\partial^2\Phi}{\partial n_e^2}-\frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right)=-\frac{1}{4\pi}\frac{2}{aR}F'\left(t-\frac{R}{a}\right)$$

et

$$\varphi_0 = \int \frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS = -\frac{1}{4\pi} \int \frac{2}{aRr} F'\left(t + \frac{R}{a} - \frac{r}{a}\right) dS,$$

ce qui est identique, comme il est aisé de le voir, à

$$\frac{1}{l} f\left(t - \frac{l}{a}\right).$$

Le terme qui serait relatif à la fonction périodique arbitraire χ disparaîtrait dans l'intégration. Le système de sources superficielles qui correspond à ce terme χ est donc sans action sur un point extérieur; par suite, la distribution de sources superficielles équivalente aux centres intérieurs donnés n'est déterminée qu'à ce terme près.

10. Avec cette restriction, la fonction F définie par l'équation aux différences finies pourra être calculée à condition de connaître l'expression de f. Examinons en particulier le cas d'ondes périodiques.

$$f(t) = \sin \frac{2\pi t}{T}. \tag{10}$$

On en déduit

$$F(t) = \frac{1}{2 \sin \frac{2\pi R}{aT}} \cos \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R}{a}\right), \tag{11}$$

et comme

$$\sigma(t) = -\frac{2}{4\pi a R} F'\left(t - \frac{R}{a}\right),$$

on tire

$$\sigma(t) = \frac{2}{4aTR \sin \frac{2\pi R}{aT}} \sin \frac{2\pi}{T} t \tag{12}$$

et

$$\varphi_0 = \int \frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS = \frac{2}{4\lambda R \sin \frac{2\pi R}{\lambda}} \int \frac{\sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS. \tag{13}$$

Quelques remarques sur ce résultat :

1° La valeur exacte du potentiel des vitesses, au point où est

l'élément dS et à l'instant t, est

$$\varphi = \frac{\sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R}{a}\right)}{R}.$$

la valeur de la vitesse au même point est

$$v = \frac{\partial \varphi}{\partial R} = -\frac{1}{R^2} \sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R}{a}\right) - \frac{1}{aR} \frac{2\pi}{T} \cos \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R}{a}\right).$$

La phase de la *source superficielle élémentaire* n'est ni la phase du potentiel des vitesses, ni la phase de la vitesse, au même point. Cette phase est constante, indépendante de la distance du point au centre, et c'est la phase même du mouvement au centre d'ébranlement.

2° L'expression de la densité superficielle de la *source élémentaire* contient en dénominateur λ; elle contient, en outre, le facteur $\sin \frac{2\pi R}{\lambda}$. Ce facteur s'annule dans le cas où R est un multiple entier de $\frac{\lambda}{2}$. *La densité superficielle à introduire sur la sphère serait infinie.*

Cela revient à dire, puisque φ_0 n'est pas infini, que, dans ce cas, l'intégrale $\int \frac{\sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS$, étendue à la surface de la sphère de rayon R, est nulle; une pareille distribution de *sources élémentaires* est sans action sur un point extérieur.

Mais si la sphère considérée est seulement très voisine d'une sphère pour laquelle R est un multiple entier de $\frac{\lambda}{2}$, il faudra mettre sur cette sphère des sources élémentaires dont la densité superficielle soit très grande.

En observant que $\int \frac{\sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS$ est nul, quand le diamètre $2R$ est un multiple entier de λ, on retrouve ce résultat précédemment énoncé que, dans le cas particulier de $2R = \lambda$, la fonction sous le signe $\int$ étant une fonction périodique de période

$\frac{2R}{a}$, l'intégrale est nulle. On pourra toujours ajouter à la valeur (9) (page 13) de σ un terme

$$\varsigma(t) = K \sin \frac{\pi}{R} a(t - \alpha),$$

K et α étant quelconques, car on a toujours

$$\int \frac{\varsigma'\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS = 0.$$

La source superficielle $\sigma(t) + \varsigma(t)$ est donc, dans une certaine mesure, arbitraire; on peut dire néanmoins qu'elle est déterminée en grandeur et en phase, en ce sens que la période de $\varsigma(t)$ étant en général totalement différente de la période de $\sigma(t)$, n'en étant ni multiple ni sous-multiple, il y a superposition de deux mouvements périodiques différents qui n'interfèrent pas, l'un en quelque sorte parasite et arbitraire, l'autre essentiel et déterminé.

3° Ici nous nous sommes donné φ fonction périodique sinusïodale du temps, et nous nous sommes imposé la même condition pour Φ.

Comme

$$\Phi(l, t) = \frac{1}{l}\left[F\left(t - \frac{l}{a}\right) - F\left(t + \frac{l}{a}\right)\right],$$

il résulterait de (11), page 13, que

$$\Phi(l, t) = \frac{1}{2l \sin \frac{2\pi R}{aT}}\left[\cos \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R + l}{a}\right) - \cos \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R - l}{a}\right)\right],$$

$$\Phi(l, t) = \frac{\sin \frac{2\pi l}{aT}}{l \sin \frac{2\pi R}{aT}} \sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{R}{a}\right).$$

Cette fonction périodique a une *amplitude* qui dépend de l, c'est-à-dire de la position du point dans l'espace, mais une *phase* qui en est indépendante : la phase de Φ est constante dans tout l'intérieur de la surface S.

Le mouvement correspondant constitue un système d'*ondes stationnaires*.

Dans le cas d'ondes périodiques, si, d'une façon générale, S est une surface d'onde satisfaisant à la condition que la phase y soit constante, le problème de la détermination de Φ à l'intérieur pourra être résolu par une fonction périodique dont l'amplitude dépende des coordonnées, mais dont la phase soit constante dans tout l'intérieur.

Posons en effet

$$\Phi = A \sin \frac{2\pi}{T}(t - \alpha).$$

A et α seront deux fonctions de x, y, z et du temps t, satisfaisant à un système de deux équations aux dérivées partielles

$$-\frac{4\pi^2}{T^2} A - a^2 \left(\Delta A - \frac{4\pi^2}{T^2} A \left[\left(\frac{\partial \alpha}{\partial x}\right)^2 + \left(\frac{\partial \alpha}{\partial y}\right)^2 + \left(\frac{\partial \alpha}{\partial z}\right)^2 \right] \right)$$

$$2\left(\frac{\partial A}{\partial x}\frac{\partial \alpha}{\partial x} + \frac{\partial A}{\partial y}\frac{\partial \alpha}{\partial y} + \frac{\partial A}{\partial z}\frac{\partial \alpha}{\partial z} \right) - A\,\Delta\alpha = 0,$$

et aux conditions aux limites

$$A = \mathcal{A}(x, y, z) \text{ sur la surface S};$$
$$\alpha = \text{const.} = k \text{ sur la surface S}.$$

On peut évidemment y satisfaire en donnant à α la même valeur k dans l'intérieur et prenant pour A une fonction satisfaisant à l'intérieur à

$$\frac{4\pi^2}{T^2} A - a^2 \Delta A = 0$$

et prenant les valeurs données $A(x, y, z)$ à la surface. Il est possible de trouver une fonction; il y en a même, en général, une infinité, répondant à ces conditions. La fonction Φ, et il en est de même de $\frac{\partial \Phi}{\partial n_i}$, a donc, comme la fonction donnée φ, même phase en tous les points de la surface S $\left(\text{ce que nous écrivons } \frac{\partial \Phi}{\partial n_e}\text{; c'est simplement ici } \frac{\partial \Phi}{\partial n_i} \text{ changé de signe}\right)$. (*Voir* la note de la page 8.)

S'il arrivait en outre que la dérivée normale $\frac{\partial \varphi}{\partial n_e}$ eût aussi une phase constante sur toute la surface S de l'onde, la source superficielle σ, qui est, au facteur près 4π,

$$\frac{\partial \Phi}{\partial n_e} - \frac{\partial \varphi}{\partial n_i},$$

pourrait être choisie telle *que sa phase fût constante sur toute la surface de l'onde,* quoique différente de la phase de φ ou de celle de $\frac{\partial\varphi}{\partial n}$. *On pourrait légitimer ainsi les conclusions de certains raisonnements approximatifs donnés dans la théorie de la diffraction.*

11. Voici maintenant quelques remarques d'un caractère plus général :

1° Dans l'intégration, nous ne nous occupons pas de distinguer la partie de la surface sphérique qui regarde le point M_0 et l'autre côté. Nous composons les actions provenant de toute la surface, absolument comme en électricité nous tenons compte de l'attraction exercée par toutes les parties d'une surface électrisée. Nous supposons ainsi toute la couche superficielle où sont distribuées les sources *transparentes*. C'est là une remarque essentielle pour la suite;

2° La vitesse en M_0 se déduit simplement du potentiel des vitesses. La composante de la vitesse suivant la direction x est

$$\left(\frac{\partial\varphi_0}{\partial x}\right)_0 = \int \frac{\partial}{\partial x_0} \frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS.$$

Dans le cas d'une onde plane indéfinie, M. Gouy [1] a montré qu'on arrive à l'expression exacte de la vitesse au point M_0 par la même formule

$$(\varphi_0)_x = \left(\frac{\partial\varphi_0}{\partial x}\right)_0 = \int \frac{\partial}{\partial x_0} \frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} dS,$$

à condition de prendre

$$\sigma = \frac{1}{2\pi} v,$$

v étant la vitesse réelle du mouvement vibratoire au point où est l'élément dS;

3° La fonction Ψ, qui représente dans tout l'espace le potentiel

(1) Gouy, *loc. cit.*

des vitesses provenant des sources élémentaires distribuées sur la surface S, coïncide avec φ dans tout l'extérieur, avec Φ dans tout l'intérieur. Elle est donc continue quand on traverse la surface S. De même, la fonction $\frac{\partial \Psi}{\partial t}$, qui représente, à un facteur constant près, la condensation, est continue quand on traverse S. Au contraire, pour la vitesse $\frac{\partial \Psi}{\partial n}$, la surface S est une surface de *discontinuité*. La différence des deux valeurs des deux côtés est précisément

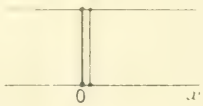
$$\frac{\partial \Psi}{\partial n_i} + \frac{\partial \Psi}{\partial n_e} = -4\pi\sigma.$$

Comment peut-on imaginer réalisée matériellement une pareille couche de sources élémentaires ?

12. Soit un tuyau cylindrique indéfini, parallèle à Ox. A la tranche qui est à l'origine on peut imprimer un mouvement arbitraire : il en résultera une onde plane qui se transmettra dans le tuyau, des deux côtés, du côté des x positifs et du côté des x négatifs.

Prenons le cas, en apparence le plus simple, où cette tranche origine est formée d'une paroi rigide infiniment mince, à laquelle

Fig. 2.



on donne de petits déplacements oscillatoires. Sa position est une fonction sinusoïdale du temps (*fig.* 2)

$$\xi = A \sin 2\pi \frac{t}{T}.$$

La *vitesse*

$$v = \frac{d\xi}{dt} = \frac{2\pi A}{T} \cos 2\pi \frac{t}{T}.$$

Le potentiel des vitesses en un point du tuyau, d'abscisse x du côté des x positifs, est

$$\varphi_1 = B \sin 2\pi \left(\frac{t}{T} - \frac{x}{\lambda} - \beta\right);$$

on détermine les coefficients B et β par la condition que la vitesse sur la tranche origine soit la vitesse même de la paroi rigide. Pour $x = 0$,

$$v_1 = \frac{\partial \varphi_1}{\partial x} = -\frac{2\pi B}{\lambda} \cos 2\pi \left(\frac{t}{T} - \beta\right)$$

d'où

$$B = -A\alpha,$$
$$\beta = 0.$$

Ainsi

$$\varphi_1 = -A\alpha \sin 2\pi \left(\frac{t}{T} - \frac{x}{\lambda}\right)$$

et à l'origine

$$v_1 = \frac{2\pi A}{T} \cos 2\pi \frac{t}{T}.$$

La condensation à l'origine

$$s_1 = -\frac{1}{a^2}\frac{\partial \varphi_1}{\partial t} = \frac{2\pi A}{aT} \cos 2\pi \frac{t}{T}.$$

Du côté des x négatifs, on trouverait de même que

$$\varphi_2 = A\alpha \sin 2\pi \left(\frac{t}{T} - \frac{x}{\lambda}\right).$$

Pour $x = 0$

$$v_2 = \frac{\partial \varphi_2}{\partial x} = \frac{2\pi A}{T} \cos 2\pi \frac{t}{T} = v_1$$

et

$$s_2 = -\frac{1}{a^2}\frac{\partial \varphi_2}{\partial t} = -\frac{2\pi A}{aT} \cos 2\pi \frac{t}{T}.$$

Si l'on considère les trois quantités φ, v et s, d'un bout du tuyau à l'autre, on voit qu'en traversant l'origine où est la source d'ébranlement, φ et s éprouvent une discontinuité; v, au contraire, est continu.

Cela est bien évident : la paroi rigide, en se déplaçant, imprime la même vitesse aux tranches d'air immédiatement en contact des deux côtés, et elle produit une condensation d'un côté, une raréfaction de l'autre.

En imaginant une membrane qui prît la forme de notre surface fermée S, et qui éprouvât en chacun de ses points de petits déplacements normaux à sa surface, nous aurions donc un mouvement

dans lequel la vitesse serait continue, le potentiel des vitesses et la condensation discontinus, sur la surface S.

C'est le contraire de ce que nous voulons.

13. Que faudrait-il mettre à l'origine dans notre tuyau cylindrique, pour avoir continuité de condensation et discontinuité de vitesses ?

Au lieu d'une paroi unique P, prenons-en deux, P_1 et P_2, coïncidant en O à l'état de repos, et éprouvant de part et d'autre de l'origine, simultanément, des déplacements inverses. On a ainsi une sorte de tambour qui se gonfle ou se dégonfle. Nous supposons que les deux parois ne sont pas d'abord en contact, afin qu'en se rapprochant ou en s'écartant elles puissent produire à volonté une raréfaction ou une condensation, et cela des deux côtés à la fois.

Le déplacement ξ_1 de la paroi P_1 étant

$$\xi_1 = A \sin 2\pi \frac{t}{T};$$

et celui de la paroi P_2

$$\xi_2 = -A \sin 2\pi \frac{t}{T},$$

il est aisé de voir qu'on a, à l'origine :

$$\left|\begin{array}{l} \xi_1 = -Aa \sin 2\pi \dfrac{t}{T} \\ v_1 = \dfrac{2\pi A}{T} \cos 2\pi \dfrac{t}{T} \\ s_1 = \dfrac{2\pi A}{\lambda} \cos 2\pi \dfrac{t}{T} \end{array}\right. \qquad \left|\begin{array}{l} \xi_2 = -Aa \sin 2\pi \dfrac{t}{T} \\ v_2 = -\dfrac{2\pi A}{T} \cos 2\pi \dfrac{t}{T}. \\ s_2 = +\dfrac{2\pi A}{\lambda} \cos 2\pi \dfrac{t}{T} \end{array}\right.$$

Ce qu'il y a de commun à ce cas et au cas précédent, c'est que, quand on traverse la membrane, le produit $v_1 s_1$ de la vitesse par la condensation change de signe : *c'est du signe de ce produit que dépend le sens de la propagation.*

Il faut toujours supposer que la paroi du premier cas, le tambour infiniment mince du second cas, se laissent traverser par un ébranlement quelconque provenant d'une autre source située plus loin ; en sorte que, dans le cas du tambour, par exemple, la vitesse peut ne pas avoir, comme ici, des valeurs égales et de signes con-

traires des deux côtés; il peut y avoir une vitesse supplémentaire s'ajoutant à v_1 et à v_2, et la même pour les deux; ce qui se conserve, c'est la différence $v_1 - v_2$, laquelle ne dépend précisément que de la source d'ébranlement perturbatrice introduite par le tambour mis en ce point.

La distribution de sources superficielles élémentaires qui nous permet de résoudre le problème d'Huygens peut donc être réalisée par une double membrane formant soufflet, coïncidant avec la surface S, et où la pression intérieure serait réglable à volonté, et en chaque point d'une façon indépendante de ce qui se passe aux points voisins.

Voilà ce qui correspond, dans le problème des petits mouvements longitudinaux, à la surface électrisée en électricité [1].

14. Cette double membrane éveille cependant l'idée, non d'une simple couche d'électricité, mais d'une couche double, de quelque chose d'analogue à un feuillet magnétique de puissance variable d'un point à l'autre.

C'est là une analogie de mots qui est trompeuse. Nous allons voir qu'au contraire *cette double membrane, formant soufflet, correspond à la simple couche électrisée et que la membrane unique éprouvant des déplacements normaux à sa surface,*

---

[1] σ a les dimensions d'une vitesse. L'élément sur quoi nous pouvons agir en chaque point de la membrane-soufflet, c'est la *condensation :* une condensation est un nombre abstrait. Une vitesse v divisée par la vitesse a du son dans le milieu, est également un nombre abstrait, par suite est de l'ordre d'une condensation.

Il est aisé de voir que l'on aurait, si en un point de la couche superficielle la condensation était s, une discontinuité résultante dans la valeur de la dérivée de Ψ :

$$\frac{\partial \Psi}{\partial n_1} + \frac{\partial \Psi}{\partial n_2} = 2as.$$

On a donc à introduire en chaque point une condensation supplémentaire

$$s = \frac{2\pi\sigma}{a}.$$

La couche, qui est *transparente,* participe en chaque point au déplacement et à la condensation envoyés par les autres parties de la même couche; en chaque point de S on suppose la couche en relation par un tube infiniment mince avec un récipient où l'on impose au gaz une *condensation* s à l'instant t.

correspond à la couche double d'électricité (*ou de magnétisme*).

A priori on s'en rend compte en remarquant que, dans la simple couche électrisée et dans la double membrane formant soufflet, il n'y a pas de propriété qui, en un point donné, implique l'idée de direction. L'élément de surface électrisée agit par sa charge σdS, son orientation n'intervient pas; de même l'élément superficiel du soufflet qui, en se contractant ou en se dilatant, condense ou raréfie l'air au voisinage absolument comme le ferait une petite sphère isolée, qui éprouverait des contractions ou des dilatations.

15. Accolons deux couches simples d'électricité, ayant des densités égales et opposées σ et $-\sigma$; il faut supposer qu'en chaque point le produit de σ par la distance très petite ε des deux couches de signes contraires a une valeur finie. Ce produit est la *puissance* Σ de la couche, son moment électrique rapporté à l'unité de surface. Il faudra nous demander si un pareil feuillet, formant surface fermée, peut, au point de vue du champ électrique extérieur, remplacer un nombre quelconque de charges intérieures.

Nous savons que le potentiel électrostatique (*fig.* 3) dû à un

Fig. 3.

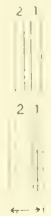
élément double ΣdS, en un point M_0, situé à une distance r et dans une direction qui fait l'angle θ avec l'axe électrique de l'élément, c'est-à-dire avec la normale n à la surface, a pour expression

$$\frac{\Sigma dS}{r^2}\cos\theta = \frac{\partial}{\partial n}\frac{\Sigma dS}{r}.$$

Accolons de même deux doubles membranes-soufflets, de telle sorte qu'en chaque point les deux quantités σ relatives aux deux soufflets soient égales et de signes contraires : s'il y a augmentation de pression dans l'une, il y a diminution égale de pression

dans l'autre, de façon que le système ne produit pas de différence de condensation entre les deux côtés, et qu'on a l'équivalent d'un déplacement d'ensemble. Une membrane simple, éprouvant en chaque point de sa surface un déplacement normal comme la membrane considérée page 18, peut être regardée comme une *couche*

Fig. 4.



double formée de deux *doubles membranes* pareilles à celle qui a été étudiée page 20. La membrane simple est à la double membrane-soufflet ce que la double couche électrique est à la simple surface électrisée. Le déplacement normal correspond au moment électrique par unité de surface.

La comparaison est bien exacte. Avec la double couche électrique, nous avons discontinuité dans la valeur du *potentiel;* en traversant la couche, il y a variation brusque de $4\pi\Sigma$; nous avons, au contraire, continuité dans la valeur de la *force*. De même notre membrane simple, éprouvant des déplacements normaux, nous donne un mouvement dans lequel la vitesse est continue dans tout l'espace; le potentiel des vitesses et la condensation sont discontinues.

La discontinuité qu'éprouve la condensation est $\frac{2v}{a}$, v étant la vitesse normale de l'élément de surface et la discontinuité du potentiel de vitesse $-2a\xi$, ξ étant le déplacement normal; ce qui correspond à la puissance électrique Σ: c'est donc $-\frac{a\xi}{2\pi}$.

Essayer de remplacer les sources d'ébranlement intérieures par une couche superficielle de centres d'ébranlement, aux éléments de laquelle on donne des *vitesses,* et chercher à déterminer ces vitesses de façon à produire le même effet à l'extérieur, est donc un problème autre que le problème d'Huygens précédemment

étudié. C'est, si l'on veut, un *problème d'Huygens de deuxième espèce*. Il importe de ne pas les confondre.

16. Nous allons aborder ce problème de deuxième espèce absolument distinct de celui de première espèce.

Il peut paraître à première vue que sa solution soit une affaire de simple bon sens, et qu'elle soit celle à laquelle Fresnel a songé. Enfermons tous les centres d'ébranlement par une surface formée par une membrane, et donnons à cette membrane, en chaque point, une vitesse normale égale à la vitesse que possède réellement, dans cette même direction, la couche d'air avec laquelle elle coïncide. Ce système de sources ne donnera-t-il pas en un point extérieur un mouvement identique au mouvement réel?

Il n'en est pourtant rien. Sans doute, si l'on se donne la surface fermée et les valeurs de la fonction $\frac{\partial\varphi}{\partial n}$ sur cette surface, égales aux valeurs qu'y prend réellement $\frac{\partial\varphi}{\partial n}$, le problème qui consistera à déterminer une fonction φ satisfaisant à l'équation différentielle et à cette condition aux limites nous conduira à la fonction φ, qui est le potentiel des vitesses réel. Mais ce n'est pas là le problème. Il s'agit de savoir si, en considérant chacun de ses éléments comme une *source*, et comme une source double à laquelle on donne pour *moment par unité de surface* $-\frac{a\xi}{2\pi}$, ξ *étant le déplacement normal réel*, on obtient le même mouvement à l'extérieur qu'avec les centres intérieurs auxquels on veut suppléer. En général :

1° On n'y arrive jamais en donnant au moment la valeur $-\frac{a\xi}{2\pi}$, ξ étant le déplacement normal réel ;

2° On y arrive en donnant au moment élémentaire en chaque point une *valeur convenable*. La recherche de ces valeurs constituera précisément *le problème d'Huygens de seconde espèce*.

17. Il est analogue, on l'a vu, au problème d'électricité qui consiste à chercher quelle puissance il faut donner en chaque point à un feuillet double coïncidant avec une surface fermée qui

enferme les charges électriques, pour produire le même champ extérieur. Ce problème, qu'on peut appeler *problème de Green de seconde espèce,* est-il toujours possible?

Un cas particulier important semble prouver qu'il ne l'est pas. Prenons un point attirant unique et une sphère qui a ce point O pour centre. On peut, au point de vue de l'action extérieure, remplacer la charge M, qui est en O, par une distribution superficielle de densité $\frac{M}{4\pi R^2}$ sur la surface de la sphère. C'est le problème de Green de première espèce dans un cas particulièrement simple. Mais on ne pourra pas remplacer le point attirant par une couche double répandue sur la sphère. En effet, la raison de symétrie indique que la puissance sera la même en tous les points de la surface, elle aura partout le même signe, c'est-à-dire que partout la charge positive sera en dehors ou partout en dedans. Les charges des deux couches, toutes deux sphériques et uniformes, peuvent être transportées au centre, et, comme elles sont égales, elles se détruisent. Un pareil feuillet n'a aucun effet sur un point extérieur : il ne saurait donc, quelle que soit sa puissance, remplacer le point attirant O.

Nous allons voir que c'est là un cas d'impossibilité exceptionnel et que le problème est possible en général.

Reprenons l'identité de Green (p. 7)

$$4\pi V_0 = \int \left(V \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{r} \frac{\partial V}{\partial n_e} \right) dS.$$

L'élément dS de la double couche, si la puissance est Σ en ce point, exerce au point M_0 une action dont le potentiel est

$$\frac{\partial}{\partial n_e} \left(\frac{\Sigma\, dS}{r} \right) - \Sigma\, dS \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e},$$

car l'expression $\frac{\Sigma\, dS}{r}$ ne dépend du paramètre de direction que par la distance r de dS à M_0, ici Σ étant indépendant de M_0 par hypothèse.

Ici, c'est le premier terme de l'élément différentiel qui satisfait

à la condition cherchée, $V \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e}$. C'est du second qu'il faut se débarrasser.

Remarquons, pour cela, qu'on a, pour une fonction W harmonique, dans tout l'intérieur de la surface (p. 8),

$$0 = \int \left(W \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{r} \frac{\partial W}{\partial n_e} \right).$$

Si l'on détermine W par la condition que sur la surface

$$\frac{\partial W}{\partial n_e} = \frac{\partial V}{\partial n_e},$$

ce qui rentre encore dans le problème de Dirichlet, on calcule les valeurs de W sur la surface, et l'on a

$$4\pi V_0 = \int (V - W) \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} dS.$$

d'où

$$\Sigma = \frac{1}{4\pi} (V - W)_{(1)}.$$

18. Cherchons à appliquer au cas de la sphère ayant un point attirant au centre, afin de voir pourquoi le problème est impossible.

On a

$$V = \frac{m}{R},$$

$$\frac{\partial V}{\partial n_e} = \frac{\partial V}{\partial R} = -\frac{m}{R^2}.$$

Cherchons W harmonique dans tout l'intérieur, et tel que

$$\frac{\partial W}{\partial n_e} = \frac{\partial W}{\partial R} = -\frac{m}{R_2}.$$

(1) W n'est déterminé qu'à une constante près. Mais si l'on ajoute une constante au moment élémentaire par unité de surface, on ne change rien. Nous avons vu tout à l'heure un cas particulier d'un feuillet fermé de puissance constante sans action extérieure : le fait est vrai pour un feuillet fermé quelconque de puissance constante. Il suffit de remarquer qu'un pareil feuillet magnétique fermé équivaut à un courant dont tout le circuit se réduirait à un point.

On a

$$\Delta W = \frac{\partial^2 W}{\partial l^2} + \frac{2}{l}\frac{\partial W}{\partial l} = 0 \qquad (l, \text{distance au centre})$$

ou

$$\frac{\partial^2 (l W)}{\partial l^2} = 0,$$

$$W = al + b,$$

$$W = a + \frac{b}{l}$$

et

$$\left(\frac{\partial W}{\partial l}\right)_{l=R} = -\frac{b}{l^2} = -\frac{b}{R^2}.$$

Il faut que

$$b = m,$$

ce qui est inconciliable avec la condition que W soit fini dans tout l'intérieur, en particulier au point O, condition qui exige évidemment

$$b = 0.$$

La difficulté est là tout entière : nous avons, pour déterminer les deux constantes arbitraires a et b, deux conditions :

1° $\qquad al + b = 0 \quad \text{pour} \quad l = 0;$

2° $\qquad -\dfrac{b}{l^2} = -\dfrac{m}{R^2} \quad \text{pour} \quad l = R.$

Ces deux équations linéaires se trouvent, dans ce cas spécial, incompatibles, ce qui conduit à une impossibilité. Mais, en général, on aura le nombre nécessaire et suffisant de conditions pour déterminer les arbitraires.

19. Passons au problème analogue, avec l'équation des petits mouvements. Il est aisé de voir de même que, si l'on a deux *sources superficielles élémentaires* (p. 6) $\sigma(t)\,dS$ et $-\sigma(t)\,dS$, séparées par un intervalle très petit, $\varepsilon = dn_e$, le potentiel des vitesses au point M_0 sera

$$\frac{\partial}{\partial n_e}\left[\frac{\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r}\,dS\right] \times \varepsilon = \frac{\partial}{\partial n_e}\left[\frac{\Sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r}\,dS\right],$$

en appelant Σ la *puissance* ou *moment par unité de surface* $\varepsilon\sigma$.

Ici, il y aura deux termes dans la dérivée, l'un provenant de r qui est en dénominateur, l'autre de r qui figure dans $t - \frac{r}{a}$.

$$\frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} \Sigma \left(t - \frac{r}{a}\right) dS - \frac{1}{ar} \frac{\partial \Sigma}{\partial t} \left(t - \frac{r}{a}\right) dS.$$

Nous reconnaissons là les deux premiers termes de la fonction G qui intervient dans le théorème de Kirchhoff. On peut écrire (p. 9)

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi} \int \left\{ \frac{\partial}{\partial n_e} \left[\frac{\varphi\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} \right] - \frac{1}{r} \frac{\partial \varphi}{\partial n_e} \left(t - \frac{r}{a}\right) \right\} dS.$$

Déterminons une fonction Φ harmonique dans tout l'intérieur et telle que $\frac{\partial \Phi}{\partial n_e}$ soit égal à $\frac{\partial \varphi}{\partial n_e}$ sur la surface S. Le problème est analogue à celui que nous avons indiqué (p. 26); c'est un problème plus général que celui de Dirichlet. En le résolvant, nous déterminons la fonction Φ (à une constante près).

Dès lors, pour donner à φ_0 la forme cherchée

$$\varphi_0 = \int \frac{\partial}{\partial n_e} \left| \frac{\Sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} \right| dS.$$

il suffit de prendre

$$\Sigma = \frac{1}{4\pi} (\varphi - \Phi).$$

et, comme Σ représente le *déplacement* au facteur près $-\frac{a}{2\pi}$, il suffit de donner à la membrane un *déplacement* égal en chaque point à

$$-2a(\varphi - \Phi).$$

Le calcul, calqué sur celui de la page 13 pour le problème de Huygens de première espèce, dans le cas d'une sphère ayant au centre une source d'ébranlement unique, nous donnerait avec

$$\varphi = \frac{\sin \frac{2\pi}{T}\left(t - \frac{l}{a}\right)}{l}.$$

à une distance l du centre O,

$$\Phi = -\frac{\sin\frac{2\pi l}{\lambda}}{l\cos\frac{2\pi}{T}\alpha} \times \cos\frac{2\pi}{T}(t-\alpha),$$

α étant défini par la condition

$$\operatorname{tang}\frac{2\pi}{T}\alpha = \frac{\frac{2\pi}{T}l\sin\frac{2\pi l}{\lambda} + a\cos\frac{2\pi l}{\lambda}}{\frac{2\pi}{T}l\cos\frac{2\pi l}{\lambda} + a\sin\frac{2\pi l}{\lambda}}.$$

Nous voyons aisément que le déplacement ξ de l'élément source n'a nullement la même phase que le déplacement de l'élément réel.

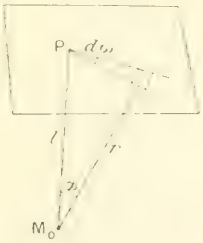
20. Reprenons l'onde plane et le raisonnement de M. Gouy (*Ann. de Chimie et de Phys.*, 2e série, t. XXIV, p. 179).

« Soit $V_1 = F(t)$ la vitesse vibratoire sur le plan M. La vitesse *envoyée par l'élément* σ [1] sera

$$v = \frac{\sigma}{2\pi}\left[\frac{1}{r^2}F\left(\frac{at-r}{a}\right) + \frac{1}{r}F'\left(\frac{at-r}{a}\right)\right];$$

la vibration partie de σ, qui arrive au point A (point M_0 sur la *fig.* 5), est dirigée suivant la droite Aσ; sa composante sui-

Fig. 5.



vant PA, qui subsistera seule dans l'intégration, est $v\cos\alpha$, et l'on a

$$\cos\alpha = \frac{l}{r}.$$

[1] σ est ici l'élément de surface, que j'ai appelé dS.

» On a donc, pour la vitesse V_2 au point A,

$$V_2 = \int\int \varphi \cos\alpha = \frac{l}{2\pi}\int_0^{2\pi} d\omega \int_l^s \left[\frac{1}{r^2} F\left(\frac{at-r}{a}\right) + \frac{1}{r} F'\left(\frac{at-r}{a}\right)\right] dr.$$

» L'intégration par rapport à ω s'effectue immédiatement : dans la deuxième intégrale, la quantité sous le signe $\int$ est la différentielle de

$$-\frac{1}{r} F\left(\frac{at-r}{a}\right).$$

Il vient donc

$$V_2 = F\left(\frac{at-l}{a}\right),$$

ce qui est l'expression cherchée. »

21. Ce calcul est le même que celui auquel on est conduit dans le problème d'Huygens de première espèce; ici seulement on a mis la vitesse réelle $v = \frac{\partial\varphi}{\partial n_e}$ au lieu de $\frac{1}{2}\left(\frac{\partial\varphi}{\partial n_e} - \frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right)$ dans l'expression de la densité superficielle élémentaire.

Nous avons, en effet (p. 9),

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi}\int -\frac{1}{r}\left(\frac{\partial\varphi}{\partial n_e} - \frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right) dS,$$

d'où, pour la composante de la vitesse dans une direction x_0,

$$(v_0)_x = \frac{\partial\varphi_0}{\partial x_0} = \frac{1}{4\pi}\int \frac{\partial}{\partial x_0}\left[-\frac{1}{r}\left(\frac{\partial\varphi}{\partial n_e} - \frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right)\right] dS,$$

$$(v_0)_x = \frac{1}{4\pi}\int \frac{\partial}{\partial r}\left[-\frac{1}{r}\left(\frac{\partial\varphi}{\partial n_e} - \frac{\partial\Phi}{\partial n_e}\right)\right] \cos(r, x)\, dS.$$

Dans le cas de l'onde plane $\cos(r, x) = \frac{l}{r}$ et

$$dS = r\,dr\,d\omega,$$

ce qui rend l'intégration particulièrement simple.

Il est à remarquer que φ_0, calculé en effectuant l'intégration

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi}\int -\frac{1}{r}\frac{\partial\varphi}{\partial n_e}\, dS,$$

est infini dans le cas de l'onde plane, en faisant

$$\frac{\partial \varphi}{\partial n} = F(t)$$

(le V_1 de M. Gouy).

Cela nous rappelle un résultat identique en électricité. Le potentiel électrostatique d'une couche plane indéfinie, isolée, est infini en un point quelconque de l'espace. Mais la dérivée du potentiel prise dans la direction normale au plan, c'est-à-dire la force électrique, n'en est pas moins finie en un point quelconque, avec la valeur constante $2\pi\sigma$; elle tend vers une limite finie $2\pi\sigma$, si l'on fait croître indéfiniment l'aire de la couche plane attirante, tandis que le potentiel, dans les mêmes circonstances, croît indéfiniment. Ici, nous avons la même chose

$$\left(\frac{\partial \varphi}{\partial r}\right)_n = -2\pi\sigma\left(t - \frac{r}{a}\right) = \frac{\partial \varphi}{\partial n}\left(t - \frac{r}{a}\right).$$

22. Le calcul de M. Gouy correspond au problème de première espèce, en ce que le point de départ, la quantité introduite comme source, a les dimensions d'une vitesse, comme σ; on divise par r et on remplace t par $t - \frac{r}{a}$; puis on prend la dérivée par rapport à r pour calculer la vitesse en un point situé à une distance r de l'élément; et, enfin, on multiplie par $\cos(r, x)$ pour avoir la composante dans la direction x; ces deux dernières opérations reviennent à prendre la dérivée $\frac{\partial}{\partial x}$ dans la direction x.

Il ne s'introduit pas ici de dérivée prise suivant la normale à la surface S, mais simplement une dérivée dans la direction dans laquelle on cherche la composante de la vitesse. Il se trouve qu'elles coïncident dans ce cas particulier; mais si l'on multiplie par $\cos(r, x)$ ($\cos\alpha$ de M. Gouy), cela est simplement, parce que c'est suivant la direction x qu'on cherche la composante.

Au contraire, le problème de deuxième espèce comporte une différentiation par rapport à la normale. Le calcul qui lui correspond aboutirait d'ailleurs, lui aussi, à une conclusion correcte dans le cas de l'onde plane, en prenant pour Σ la valeur $\frac{1}{2\pi}\varphi$, φ étant le potentiel des vitesses réel, c'est-à-dire en donnant au

déplacement ξ de la membrane, au point où est l'élément dS, la valeur qu'a le déplacement réel de la couche d'air en ce point.

Si l'on a sur le plan de l'onde

$$V_1 = F(t),$$

on a, pour le potentiel des vitesses,

$$\varphi_1 = \int V_1 dx = -a\bar{\Sigma}(t),$$

en posant

$$F(t) = \bar{\Sigma}(t),$$

et supposant que le mouvement se propage vers les x positifs.

Ici je fais

$$\Sigma\left(t - \frac{r}{a}\right) = -\frac{a}{2\pi}\bar{\Sigma}\left(t - \frac{r}{a}\right).$$

Calculons

$$\varphi_0 = \int \frac{\partial}{\partial n_e}\left[\frac{\Sigma\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r}\right] dS.$$

Ici

$$\frac{\partial}{\partial n_e} = \frac{\partial}{\partial x} = \cos(r, x)\frac{\partial}{\partial r},$$

d'où l'on conclut aisément

$$\varphi_0 = 2\pi\Sigma\left(t - \frac{l}{a}\right) = \varphi_1\left(t - \frac{l}{a}\right),$$

par suite, la vitesse

$$(\varphi_0)_x = \frac{\partial\varphi_0}{\partial x} = V_1\left(t - \frac{l}{a}\right).$$

Ici nous trouvons, non seulement pour la vitesse, mais pour le potentiel des vitesses lui-même, des valeurs finies et des valeurs exactes, par la considération des sources fictives ayant des déplacements identiques aux déplacements réels.

Mais ce second problème, pour le cas d'une surface S non plane, conduirait pour la vitesse à des calculs autres que ceux que comporte le raisonnement de M. Gouy; le premier problème, au contraire, conduirait à ces calculs mêmes. Seulement, je le répète, en général, il faudrait mettre à la place de v une vitesse fictive ne coïncidant pas avec la vitesse réelle.

23. Ce cas de l'onde plane donne encore lieu à quelques remarques; l'équation

$$\varphi_0 = \frac{1}{4\pi}\int G\left(t - \frac{r}{a}\right) dS$$

n'a plus de sens, puisque l'intégrale $\int G\left(t - \frac{r}{a}\right) dS$ devient infinie.

Mais nous avons vu que l'on a séparément les égalités

$$\frac{\partial \varphi_0}{\partial x_0} = (v_0)_x = \frac{1}{2\pi}\int \frac{\partial}{\partial x}\left(\varphi \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{ar}\frac{\partial \varphi}{\partial t}\frac{\partial r}{\partial n_e}\right) dS$$

et

$$\frac{\partial \varphi_0}{\partial x_0} = \frac{1}{2\pi}\int \frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{1}{r}\frac{\partial \varphi}{\partial n_e}\right) dS.$$

Donc on peut encore écrire

$$\frac{\partial \varphi_0}{\partial x_0} = \frac{1}{4\pi}\int \frac{\partial}{\partial x}\left[\left(\varphi \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n_e} - \frac{1}{ar}\frac{\partial \varphi}{\partial t} - \frac{\partial r}{\partial n_e}\right) - \frac{1}{r}\frac{\partial \varphi}{\partial n_e}\right] dS,$$

$$\frac{\partial \varphi_0}{\partial x_0} = \frac{1}{4\pi}\int \frac{\partial}{\partial x} G\left(t - \frac{r}{a}\right) dS.$$

Le point M_0 est supposé pris du côté vers lequel se propage l'onde à partir du plan d'onde où l'on distribue les sources.

On peut résoudre ici les deux problèmes d'Huygens, c'est-à-dire résoudre de deux façons le problème qui consiste à remplacer la source réelle (ici à l'infini) par des sources distribuées sur la surface :

1° On peut considérer l'onde comme une *onde de condensation* ayant pour condensation s en chaque point, la valeur réelle de la condensation

$$-\frac{1}{a}\frac{\partial \varphi}{\partial n_e},$$

et étudier l'influence de ces sources superficielles élémentaires de condensation.

2° On peut considérer l'onde comme une *onde de déplacement* ayant pour valeur du déplacement ξ en chaque point la valeur réelle du déplacement.

On peut enfin combiner ces deux solutions extrêmes, et mettre sur l'onde plane d'une part des condensations qui seraient une fraction k de la condensation réelle, d'autre part, des déplacements qui seraient la fraction complémentaire $1 - k$ du déplacement réel. L'onde mixte ainsi constituée, et qui pourrait être réalisée avec notre soufflet auquel on donnerait un déplacement en même temps qu'on y ferait varier la pression intérieure, reproduirait, en considérant chacun de ses éléments comme source, le mouvement réel en un point quelconque situé du côté vers lequel se propage le mouvement.

Au contraire, si l'on considérait l'effet de ces sources en arrière, il est aisé de voir que l'onde de condensation et l'onde de déplacement se contrarieraient, et, si l'on faisait $k = \frac{1}{2}$, ce qui reviendrait à attribuer la moitié de l'énergie propagée à chacune des deux, on aurait réalisé cette décomposition de l'onde en deux systèmes de centres d'embranchement, tels que la superposition de leurs effets, calculés comme si chaque centre était isolé, donne, en arrière, toujours zéro, et, en avant, des effets identiques à la réalité.

Cette décomposition, qui a été indiquée par Fresnel dans sa controverse avec Poisson, en ondes de condensation et ondes de déplacement, ne conduirait pas d'ailleurs à ce résultat simple dans des cas plus compliqués que celui de l'onde plane. Il serait possible de mettre sur la surface S deux systèmes de sources, puisqu'on peut, pour cette surface S, résoudre les problèmes d'Huygens, de première et de seconde espèce; mais, en général, ces deux distributions de sources, qui donnent à l'extérieur en un point quelconque les mêmes résultats, ne donneraient pas du tout à l'intérieur des résultats égaux (au signe près) ou proportionnels; et il ne serait pas possible, en donnant à k une valeur constante, de réaliser deux systèmes de sources dont les actions s'annuleraient à l'intérieur.

24. En Optique, on a affaire à des mouvements transversaux, et le problème diffère du précédent en ce que, ce qui correspond au potentiel des vitesses devient un potentiel vecteur. Je me bornerai à signaler ici la correspondance qu'on peut établir entre les grandeurs que nous avons introduites en Acoustique et les gran-

deurs qui s'introduisent naturellement dans la théorie électromagnétique de la lumière.

	Théorie électromagnétique.		Acoustique.
Potentiel vecteur de Maxwell....	F	Déplacement....	ξ
Force électrique.	$X = \frac{dF}{dt}$	Vitesse.....	$v = \frac{d\xi}{dt}$
Force magnétique	$\alpha = \Psi$ (1) ∇F	Condensation....	$s = \nabla \xi$
Potentiel vecteur de M. Raveau (2)	$\mathcal{A}$	Potentiel des vitesses.....	φ
Force magnétique	$\alpha = -\frac{d\mathcal{A}}{dt}$	Condensation....	$s = -\frac{1}{a^2}\frac{\partial\varphi}{\partial t}$
Force électrique..	$X = \Psi \nabla \mathcal{A}$	Vitesse.....	$v = \Psi \nabla \varphi$

Aux deux couches qui résolvaient les problèmes d'Huygens de première et de deuxième espèce répondraient ainsi deux couches où l'on modifierait à volonté la composante normale de la force magnétique (première espèce), ou bien le potentiel vecteur de Maxwell (deuxième espèce).

---

(1) Partie vectorielle de ∇F (notation des quaternions).

(2) RAVEAU, *Comptes rendus de l'Académie des Sciences*, t. CXII, p. 853; 1891.

APPENDICE.

Théorème de Kirchhoff. Démonstration de M. Beltrami [1].

« L'expression analytique exacte du principe d'Huygens a été donnée par Kirchhoff (dans son Mémoire *Zur Theorie der Lichtstrahlen,* 1882) grâce à une application ingénieuse du théorème de Green; elle sert désormais de base à la théorie rationnelle des phénomènes optiques les plus fondamentaux. Dans une Note que j'ai publiée en 1889 *Sur le principe d'Huygens* (*Rendiconti del R. Instituto Lombardo*), j'ai pris occasion de quelques objections formulées en principe par le professeur G.-A. Maggi, pour proposer quelques modifications au raisonnement de Kirchhoff, lequel, ainsi modifié, a été donné par M. P. Duhem dans son intéressant *Cours d'Hydrodynamique, Élasticité et Acoustique* (Paris, 1891).

» Depuis, en étudiant de nouveau cette démonstration, j'ai reconnu que le raisonnement en question pouvait être encore notablement simplifié et que, dans l'espèce, on pouvait arriver à éliminer toute distinction gênante d'intégrales *propres et impropres;* et cela en généralisant, en un sens différent du sens ordinaire, la formule de Green. Je me propose d'exposer le mode définitif de démonstration auquel on arrive ainsi, en profitant de l'occasion pour indiquer une extension ultérieure qu'on peut donner au résultat final et d'où l'on peut tirer quelques conclusions utiles.

» Soit S un espace quelconque (que nous allons d'abord supposer fini), σ la surface qui le limite, n la normale intérieure à la surface, r la distance d'un élément quelconque dS ou $d\sigma$ à un pôle arbitraire, mais fixe. Soient en outre φ et F deux fonctions

[1] Nous avons cru intéressant de donner ici, *in extenso,* traduite de l'italien, cette démonstration de M. Beltrami.

des coordonnées x, y, z des points de S, monodromes, continues, finies et ayant des dérivées, ainsi que leurs dérivées premières. De l'identité suivante

$$\frac{\partial}{\partial x}\left[\left(\varphi\frac{\partial F}{\partial x} - F\frac{\partial\varphi}{\partial x}\right)\frac{1}{r}\right] = \left(\varphi\frac{\partial^2 F}{\partial x^2} - F\frac{\partial^2\varphi}{\partial x^2}\right)\frac{1}{r} - \left(\varphi\frac{\partial F}{\partial x} - F\frac{\partial\varphi}{\partial x}\right)\frac{\partial r}{\partial x}\frac{1}{r^2}$$

et des deux analogues, en observant qu'on a

$$\frac{\partial r}{\partial x} = \frac{\partial x}{\partial r}, \qquad \frac{\partial r}{\partial y} = \frac{\partial y}{\partial r}, \qquad \frac{\partial r}{\partial z} = \frac{\partial z}{\partial r},$$

on déduit

$$\sum\frac{\partial}{\partial x}\left[\left(\varphi\frac{\partial F}{\partial x} - F\frac{\partial\varphi}{\partial x}\right)\frac{1}{r}\right] = (\varphi\Delta_2 F - F\Delta_2\varphi)\frac{1}{r} - \left(\varphi\frac{\partial F}{\partial r} - F\frac{\partial\varphi}{\partial r}\right)\frac{1}{r^2};$$

par suite, en intégrant dans tout l'espace S, on peut écrire

$$\int(\varphi\Delta_2 F - F\Delta_2\varphi)\frac{dS}{r} + \int\left(\varphi\frac{dF}{\partial r} - F\frac{\partial\varphi}{\partial r}\right)\frac{d\sigma}{r}$$
$$- \int\left\{\left(\frac{\partial(F\varphi)}{\partial r} - 2\varphi\frac{\partial F}{\partial r}\right)\right\}\frac{dS}{r^2} = 0.$$

» Or, en vertu d'un théorème de Gauss, traduction presque intuitive du procédé d'intégration par coordonnées polaires, on a

$$\int\frac{\partial(F\varphi)}{\partial r}\frac{dS}{r^2} = \int F\varphi\frac{\partial\frac{1}{r}}{\partial n}d\sigma - (\sigma)_0 F_0\varphi_0,$$

où F_0, φ_0 sont les valeurs des fonctions F, φ, au pôle, et $(\sigma)_0$ est, relativement à ce point, l'angle solide sous lequel on voit la surface σ; on obtient ainsi

$$(\sigma)_0 F_0\varphi_0 = \int\left(\varphi\frac{\partial\frac{F}{r}}{\partial n} - \frac{F}{r}\frac{\partial\varphi}{\partial n}\right)d\sigma$$
$$- \int(\varphi\Delta_2 F - F\Delta_2\varphi)\frac{dS}{r} - 2\int\varphi\frac{\partial F}{\partial r}\frac{dS}{r^2}.$$

» Si maintenant l'on suppose que F ne dépend que du rayon vecteur r, auquel cas

$$\Delta_2 F = \frac{\partial^2 F}{\partial r^2} + \frac{2}{r}\frac{\partial F}{\partial r},$$

on a simplement

$$(1)\qquad (\sigma)_0 F_0 \varphi_0 = \int \left(\varphi \frac{\partial \frac{F}{r}}{\partial n} - \frac{F}{r} \frac{\partial \varphi}{\partial n} \right) d\sigma - \int \left(\varphi \frac{\partial^2 F}{\partial r^2} - F \Delta_2 \varphi \right) \frac{dS}{r};$$

et cette formule, analogue mais non identique à celle de Green, est la plus propre à la déduction du principe d'Huygens.

» Cette déduction se fait en supposant que la fonction φ dépend non seulement des coordonnées, mais aussi du temps t, et satisfait à l'équation des mouvements oscillatoires libres

$$\frac{\partial^2 \varphi}{\partial t^2} = a^2 \Delta_2 \varphi,$$

où a est la vitesse de propagation. Mais pour donner au résultat l'extension ultérieure à laquelle je fais allusion plus haut, je supposerai au contraire que l'équation pour φ soit la suivante :

$$\frac{\partial^2 \varphi}{\partial t^2} = a^2 (\Delta_2 \varphi - \psi),$$

où ψ est une autre fonction des coordonnées et du temps. Pour F, il y a à prendre une fonction arbitraire de l'argument $t + \frac{r}{a}$, une fonction, par suite, qui satisfait identiquement à l'équation

$$\frac{\partial^2 F}{\partial t^2} = a^2 \frac{\partial^2 F}{\partial r^2}.$$

» Dans cette hypothèse, en observant l'identité

$$\varphi \frac{\partial \frac{F}{r}}{\partial n} = F \left(\varphi \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n} - \frac{1}{ar} \frac{\partial \varphi}{\partial t} \frac{\partial r}{\partial n} \right) - \frac{1}{ar} \frac{\partial (F\varphi)}{\partial t} \frac{\partial r}{\partial n},$$

on peut mettre l'équation (1) sous la forme

$$(\sigma)_0 F_0 \varphi_0 = \int F\left(t - \frac{r}{a}\right) G(t)\, d\sigma + \int F\left(t - \frac{r}{a}\right) \psi(t) \frac{dS}{r} + \frac{dH}{dt},$$

où l'on a posé, pour abréger :

$$H = \frac{1}{a} \int F \varphi \frac{\partial r}{\partial n} \frac{\partial \sigma}{r} - \frac{1}{a^2} \int \left(\varphi \frac{\partial F}{\partial t} - F \frac{\partial \varphi}{\partial t} \right) \frac{\partial S}{r}$$

$$G(t) = \varphi \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n} - \frac{1}{ar} \frac{\partial \varphi}{\partial t} \frac{\partial r}{\partial n} - \frac{1}{r} \frac{\partial \varphi}{\partial n}.$$

» Cette dernière expression, qui dépend du temps t, des coordonnées des points de σ, des cosinus de la normale n, a été désignée par le symbole $G(t)$ parce que c'est sur le seul paramètre t qu'il importe désormais de fixer l'attention. Pour la même raison, on a désigné par $\psi(t)$ la fonction ψ qui, en général, dépend aussi des coordonnées des points de S.

» Soient t_0 et $t_1 > t_0$ deux valeurs de t telles qu'on ait constamment

$$(2)_a \qquad \begin{cases} \varphi(x, y, z, t) = \psi(x, y, z, t) = 0 \text{ pour } t \leq t_0, \\ F(t) = 0 \text{ pour } t \geq t_1. \end{cases}$$

» Puisque les deux fonctions φ et F sont, par hypothèse, continues ainsi que leurs dérivées premières dans l'intervalle $t_0 \ldots t_1$, on a

$$\int_{t_0}^{t_1} \frac{dH}{dt}\, dt = 0,$$

et, par suite,

$$(\sigma)_0 \int_{t_0}^{t_1} F(t)\varphi_0\, dt = \int d\sigma \int_{t_0}^{t_1} F\left(t + \frac{r}{a}\right) G(t)\, dt + \int \frac{dS}{r} \int_{t_0}^{t_1} F\left(t + \frac{r}{a}\right) \psi(t)\, dt.$$

ou, en vertu de $(2)_a$,

$$\int_{t_0}^{t_1} F(t)\left[(\sigma)_0 \varphi_0 - \int G\left(t - \frac{r}{a}\right) d\sigma - \int \psi\left(t - \frac{r}{a}\right) \frac{dS}{r}\right] dt = 0.$$

» A cause de l'indétermination du facteur $F(t)$, cette équation ne peut subsister si l'on n'a pas (dans tout l'intervalle $t_0 \ldots t_1$, du reste arbitraire) :

$$(2)_b \qquad (\sigma)_0 \varphi_0 = \int G\left(t - \frac{r}{a}\right) d\sigma + \int \psi\left(t - \frac{r}{a}\right) \frac{dS}{r},$$

car, si la différence entre les deux membres de cette dernière équation n'était pas constamment nulle, on rendrait absurde l'équation précédente en prenant pour $F(t)$ une fonction de même signe que celui de cette différence, dans tout l'intervalle dans lequel elle ne serait pas nulle.

» L'équation $(2)_b$ fournit, quand $\psi = 0$, la représentation analytique qu'a donnée Kirchhoff du principe d'Huygens.

» Pour rendre cette représentation plus explicite, désignons maintenant par x, y, z les coordonnées du pôle et par ξ, η, ζ celles d'un point quelconque de S ou de σ; désignons, en outre, par $\varphi(t)$, $\varphi_n(t)$ les valeurs que les fonctions

$$\varphi(\xi, \eta, \zeta, t), \qquad \frac{\partial\varphi(\xi, \eta, \zeta, t)}{\partial n}$$

prennent aux points de σ. De l'expression donnée plus haut pour $G(t)$, on tire avec ces notations

$$G\left(t - \frac{r}{a}\right) = \frac{\partial}{\partial n}\,\frac{\varphi\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} - \frac{\varphi_n\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r},$$

où la dérivation, indiquée par rapport à la normale, ne porte que sur le rayon vecteur r; et l'équation $(2)_b$ prend la forme

$$(3) \qquad (\sigma)\varphi(x, y, z, t) = \int\left[\frac{\partial}{\partial n}\,\frac{\varphi\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r} - \frac{\varphi_n\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r}\right]d\sigma$$
$$- \int \psi\left(t - \frac{r}{a}\right)\frac{dS}{r},$$

mettant ainsi en évidence, quand $\psi = 0$, la propriété qu'a la fonction φ, laquelle est définie pour tous les points intérieurs à σ [pour lesquels $(\sigma) = 4\pi$], de satisfaire à l'équation différentielle des mouvements vibratoires libres (car les deux fonctions de x, y, z et t

$$\frac{\varphi\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r}, \qquad \frac{\varphi_n\left(t - \frac{r}{a}\right)}{r}$$

satisfont déjà par elles-mêmes à cette équation). Du reste, l'équation (3) subsiste aussi pour un espace S qui s'étend en tout ou en partie à l'infini, pourvu qu'on attribue alors à la fonction φ les propriétés ordinaires à l'infini d'une fonction potentielle; auquel cas, en effet, la partie de la surface σ située à distance infinie demeure sans influence.

» Le caractère analytique de l'équation complète (3) est rendu pleinement manifeste, quand on considère φ comme une fonction entièrement arbitraire et ψ comme le symbole représentatif (2) de

l'expression

$$-\Delta_2 \varphi + \frac{1}{a^2}\frac{\partial^2 \varphi}{\partial t^2}.$$

En posant, en effet, $a = \infty$, on tire de (3), en supprimant l'argument t (qui alors n'entre plus qu'à titre de paramètre constant),

$$(\sigma)\varphi(x, y, z) = \int \left(\varphi \frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n} - \frac{1}{r}\frac{\partial \varphi}{\partial n}\right) dr - \int \Delta_2 \varphi \frac{dS}{r};$$

on obtient, par conséquent, l'équation ordinaire de Green [contenue déjà dans (1) pour F = 1].

» Mais pour faire mieux comprendre la signification du terme complémentaire de φ, il convient de donner préalablement un théorème.

» On considère une expression de la forme

$$U(x, y, z) = \int f(\xi, \eta, \zeta, r) dS,$$

où S est un espace quelconque (n'ayant aucune relation nécessaire avec celui que nous avons déjà désigné ainsi), et où r désigne la distance du point quelconque (ξ, η, ζ) où est placé l'élément dS, au pôle (x, y, z). En observant qu'on a

$$\frac{df}{d\xi} = \frac{\partial f}{\partial \xi} + \frac{\partial f}{\partial r}\frac{\partial r}{\partial \xi},$$

on peut écrire

$$\frac{\partial U}{\partial x} = \int \frac{\partial f}{\partial r}\frac{\partial r}{\partial x} dS = -\int \frac{\partial f}{\partial r}\frac{\partial r}{\partial \xi} dS = \int \frac{\partial f}{\partial \xi} dS - \int \frac{df}{d\xi} dS,$$

et, par suite, en appliquant une transformation bien connue, on obtient

$$\frac{\partial U}{\partial x} = \int \frac{\partial f}{\partial \xi} dS + \int f \frac{\partial \xi}{\partial n} d\sigma,$$

où σ est la surface qui limite l'espace S. En dérivant de nouveau, par rapport à x, et observant les égalités

$$\frac{\partial r}{\partial x} = -\frac{\partial r}{\partial \xi} = \frac{\partial \xi}{\partial r},$$

on trouve

$$\frac{\partial^2 U}{\partial x^2} = -\int \frac{\partial}{\partial \xi}\left(\frac{\partial f}{\partial r}\right)\frac{\partial \xi}{\partial r}\,dS - \int \frac{\partial f}{\partial r}\,\frac{\partial r}{\partial \xi}\,\frac{\partial \xi}{\partial n}\,d\sigma.$$

De cette formule et des deux analogues, en ayant égard à l'égalité

$$\frac{d}{dr}\left(\frac{\partial f}{\partial r}\right) = \frac{\partial^2 f}{\partial r^2} + \frac{\partial}{\partial \xi}\left(\frac{\partial f}{\partial r}\right)\frac{\partial \xi}{\partial r} + \ldots,$$

on déduit

$$\Delta_2 U = \int \frac{\partial^2 f}{\partial r^2}\,dS - \int \frac{d}{dr}\left(\frac{\partial f}{\partial r}\right)dS - \int \frac{\partial f}{\partial r}\,\frac{\partial r}{\partial n}\,d\sigma,$$

équation à laquelle, puisque

$$\frac{d}{dr}\left(\frac{\partial f}{\partial r}\right) = \frac{1}{r^2}\,\frac{d}{dr}\left(r^2\,\frac{\partial f}{\partial r}\right) - \frac{2}{r}\,\frac{\partial f}{\partial r}, \qquad \frac{1}{r}\,\frac{\partial^2 (rf)}{\partial r} = \frac{\partial^2 f}{\partial r^2} + \frac{2}{r}\,\frac{\partial f}{\partial r},$$

on peut donner la forme

$$\Delta_2 U = \int \frac{\partial^2 (rf)}{\partial r^2}\,\frac{dS}{r} - \int \frac{d}{dr}\left(r^2\,\frac{\partial f}{\partial r}\right)\frac{dS}{r^2} + \int r^2\,\frac{\partial f}{\partial r}\,\frac{\partial \frac{1}{r}}{\partial n}\,d\sigma.$$

» En vertu du théorème de Gauss déjà invoqué, on a donc

$$\Delta_2 U = \int \frac{\partial^2 (rf)}{\partial r^2}\,\frac{dS}{r} + (\sigma)\left(r^2\,\frac{\partial f}{\partial r}\right)_{r=0},$$

résultat qui prend une forme beaucoup plus significative, si l'on pose

$$rf(\xi, \eta, \zeta, r) = K(\xi, \eta, \zeta, r),$$

où K est une fonction des quatre arguments ξ, η, ζ, r (qui doit être supposée, ainsi que la dérivée première par rapport à r, monodrome, continue, finie et douée de dérivées). On obtient, en effet,

$$U = \int K(\xi, \eta, \zeta, r)\,\frac{dS}{r},$$

$$\Delta_2 U = \int \frac{\partial^2 K}{\partial r^2}\,\frac{dS}{r} - (\sigma)\,K(x, y, z, 0).$$

» Comment la quantité U se présente ainsi sous la forme d'une fonction potentielle beaucoup plus générale que le potentiel newtonien, c'est ce que montre la seconde équation qui fournit, pour

cette fonction, un théorème analogue au théorème de Laplace-Poisson [1].

» Supposons maintenant que la quantité désignée par K provienne d'une fonction $k(\xi, \eta, \zeta, t)$ des quatre variables ξ, η, ζ, t, où l'on a substitué le binome $t - \frac{r}{a}$ à la place de t. Dans ce cas, ladite quantité K satisfait à l'équation

$$\frac{\partial^2 K}{\partial t^2} = a^2 \frac{\partial^2 K}{\partial r^2},$$

et, par suite, on peut écrire

$$\Delta_2 U = \frac{1}{a^2} \int \frac{\partial^2 K}{\partial t^2} \frac{dS}{dr} - (\sigma) k(x, y, z, t),$$

ou bien

$$\Delta_2 U = \frac{1}{a^2} \frac{\partial^2 U}{\partial t^2} - (\sigma) k(x, y, z, t).$$

» Il en résulte que la fonction U de x, y, z, t, définie par l'expression

$$(4) \qquad U = \int k\left(\xi, \eta, \zeta, t - \frac{r}{a}\right) \frac{dS}{r},$$

satisfait dans tout l'espace à l'équation

$$\frac{\partial^2 U}{\partial t^2} = a^2 [\Delta_2 U + (\sigma) k(x, y, z, t)],$$

ou mieux à l'équation

$$(4)_a \qquad \frac{\partial^2 U}{\partial t^2} = a^2 [\Delta_2 U - 4\pi k(x, y, z, t)],$$

où à la fonction k doit être attribuée la valeur *zéro* en tout point extérieur à l'espace S.

» Cette équation coïncide avec (2) si l'on pose

$$U = \varphi, \qquad k = \frac{\psi}{4\pi}.$$

---

[1] Cf. mon Mémoire : *A propos de certains problèmes de propagation de la chaleur* (*R. Accademia di Bologna*, 1887), où ce théorème est établi, en procédant autrement, sous une forme moins générale. Cf. aussi, pour les formules qui suivent (4), $(4)_a$, la *Theory of Sound* de Lord Rayleigh, t. II, p. 92.

et cette coïncidence explique la présence du terme complémentaire

$$\int \psi\left(t - \frac{r}{a}\right)\frac{dS}{r}$$

dans l'équation (3). De sorte que (dans l'interprétation optique) les deux premiers termes du second membre de cette équation correspondent, comme le remarque Kirchhoff, à des sources lumineuses distribuées sur *deux* dimensions (formant une couche simple ou double), tandis que le terme complémentaire correspond à des sources lumineuses distribuées dans l'espace à *trois* dimensions. Ce terme manque quand, à l'intérieur de l'espace S considéré dans le théorème III, manque cette dernière distribution... ».

Eug. Beltrami, *Sur l'expression analytique du principe d'Huygens* (*Atti della R. Accad. dei Lincei,* 5e série, t. I; 6 mars 1892).

UNIVERSITÉ DE FRANCE

TRAVAUX & MÉMOIRES
DES
FACULTÉS DE LILLE

TOME IV. — Mémoire N° 17.

Médéric DUFOUR. — Étude sur la constitution rythmique et métrique du drame grec

LILLE
AU SIÈGE DES FACULTÉS, PLACE PHILIPPE-LEBON
1895

Le Conseil Général des Facultés de Lille a ordonné l'impression de ce mémoire, le 15 Mars 1895.

L'impression a été achevée, chez Le Bigot Frères, a Lille, *le 24 Avril 1895.*

ÉTUDE

SUR LA

CONSTITUTION RYTHMIQUE

ET

MÉTRIQUE DU DRAME GREC

PAR

MÉDÉRIC DUFOUR

Chargé du cours de Littérature grecque à la Faculté des Lettres

---

TRAVAUX ET MÉMOIRES DES FACULTÉS DE LILLE

TOME IV. — MÉMOIRE N° 17.

LILLE

AU SIÈGE DES FACULTÉS, PLACE PHILIPPE-LEBON

1895

TROISIÈME SÉRIE

ESCHYLE : *Les Sept contre Thèbes.*

SOPHOCLE : *Antigone.*

AVERTISSEMENT

Dans les deux précédents *Mémoires* sur la *Constitution rythmique et métrique du drame grec*, je m'étais contenté d'indiquer le rythme et de noter la quantité des éléments lyriques ou mélodramatiques des tragédies et des comédies, dont je m'étais proposé l'étude.

J'ai cru que le présent travail serait plus complet, si, dans les strophes, je distinguais les *périodes*; et, dans les périodes, les *membres*. Telle est la raison des dispositions typographiques nouvelles que j'ai adoptées.

J'ai scandé les parties lyriques par périodes et par membres; mais j'ai pensé qu'il convenait de conserver la division des vers, donnée par les éditeurs; il sera ainsi plus facile aux lecteurs de se reporter au texte grec.

M. D.

ESCHYLE

Les Sept contre Thèbes

ESCHYLE

Les Sept contre Thèbes

Le Πρόλογος (1-77) (1) comprend :

1°) Un couplet *iambique* d'Etéocle, exhortant les Thébains (1-38) ;

2°) Le rapport de l'espion, formant un couplet *iambique* (39-68) ;

3°) Une prière *iambique* d'Etéocle (69-77).

Dans la Πάροδος (78-180), il convient de distinguer :

1°) Un chant *commatique* (78-107), dont chaque période est attribuée à une voix différente ;

2°) Un système de trois couplets antistrophiques :

στρ. α'	: 110 — 126	= 14 v.	(2)
ἀντ. α'	: 127 — 150	= 15 v.	
στρ. β'	: 151 — 157	= 8 v.	
ἀντ. β'	: 158 — 165	= 8 v.	
στρ. γ'	: 166 — 172	= 7 v.	
ἀντ. γ'	: 173 — 180	= 7 v.	

Le rythme du chant *commatique* (78-107) est le *dogmiaque* :

– ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – δρόμαι φοβερὰ μεγάλ' ἄγγ'
μεθεῖται στρατὸς στρατόπεδον λιπὼν
βεῖ πολὺς ὁδὸς λεὼς προδρόμους ἱππότας

(1) J'ai suivi, dans cette étude, le texte de l'édition H. Weil : *Aeschyli Tragœdiæ* (Leipsig, 1889). J'ai aussi consulté l'appendice métrique, ajouté par l'auteur à son édition de 1862 : *Aeschyli quæ supersunt Tragœdiæ* (Gissæ).

(2) Il n'y a pas concordance entre le nombre de stiques de ces deux éléments. Cette anomalie sera étudiée plus bas.

αἴθεσια κοινὰ με πείθει φανεῖσ'.
ἄναυδος σαφὴς ἔτυμος ἄγγελος. —
Ἔλεδεμας πεδιοπλόκτυπος
[ἀπο]τιχώμπεται. [βοᾶ] ποτᾶται. βρέμει δ'
ἀμαχέτου δίκαν ὕδατος ὀστοτύπου. —
Ἰώ ἰώ θεοὶ θεαί τ', ὀρόμενον
κακὸν ἀλεύσατε. —
Βοᾶ ὑπὲρ τειχέων·
ὁ λευκάσπις ὄρνυται λαὸς εὐ-
τρεπὴς ἐπὶ πτόλιν διώκων [ἀποδᾶ]. —
Τίς ἄρα ῥύσεται, τίς ἄρ' ἐπακούσει
θεῶν ἢ θεαν; —
Ποτέρα δήτ' ἐγὼ [πάτοια] ποτιπέσω
βοέτη δαιμόνων; —
Ἰὼ μάκαρες εὔεδροι, ἀμαζεῖ βρετέων
ἔχεσθαι. Τί μέλλομεν ἀγάστονοι; —
Ἀκούετ' ἢ οὐκ ἀκούετ' ἀσπίδων κτυπον;
πέπλων καὶ στερέων.
εἰ μὴ νῦν, ποτ' ἀμφὶ λιταν' ἕξομεν; —
Κτυπον δέδορκα· παταγος οὐχ ἑνος δοσος.
Τί σεξεις, προδώσεις
παλαίχθων Ἄρης, τὰν τεὰν γᾶν; —
Ὦ χρυσοπήληξ δαιμον, ἔπιθ' ἔπιθε πόλιν
[τεὰν]. ἀν ποτ' εὐφιλήταν ἔθου.

I. ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |

III. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

IV. ⏑ ⏑ — | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

V. ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

VI. ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

VII. [illegible]

VIII. [illegible]

IX. [illegible]

X. [illegible]

Ce chant *commatique* comprend donc dix *périodes rythmiques* de coupe *stichique* :

I. 2 do.
2 do.
2 do.
2 do.
2 do.

II. πρ. bac.
do.
do.
do.
do.
do.

III. période *irrégulière* :
hypodogm.
do.
do.

IV. πρ. 1 + do.
2 do.
2 do.

V. do.
do.
do.

VI. do.
do.
do.

VII. πρ. 1.
2 do.
2 do.

VIII. πρ. 6.
do.
do.
do.

IX. πρ. 6.
bac.
bac.
bac.
bac.
bac.

X. πρ. 6.
do.
do.

Le rythme du premier couple de strophes (110-126 = 127-150) est l'*iambo-dogmiaque*. Il est vraisemblable que les deux éléments de ce couple sont chantés, le premier par le παραστάτης α' : le second, par le παραστάτης β'.

(1) Cette période est composée dans le rythme *bacchiaque*. Le προωδικόν est formé d'un *trimètre iambique*.

Θεοὶ πολιοῦχοι χῶνος, ἵν' ἀθρόοι,
ἵδετε παρθένων
ἰκέσιον λόχον δουλοσύνας ὕπεο.
Κῦμα περὶ πτόλιν δορυμόλοχον ἀνδρῶν
κατέχει πνοαῖς Ἄρεος ὀρόμενον.
Ἀλλ', ὦ Ζεῦ πάτερ παντέλες, παντὸς
ἄρηζον δαΐων ἄλωσιν.
Ἀργεῖοι δὲ πόλισμα Κάδμου
κυκλοῦνται· φόβος δ' ἀρείων ὅπλων.
Δυὰ δὲ τοι μένει ἵππων
μαινόμενα φόνον χαλκόν.
Ἕπτα δ' ἀγανόρεες πιέπουσι στρατοῦ
δουρόσσοις σαγαῖς πύλαις ἑδόμαις
παρεστάσαι πάλῳ λαγόντες.

I. ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – | ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – |
⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ –

Comme on le voit, la troisième période est *irrégulière*. Cette partie de la strophe ne correspond pas, d'ailleurs, à l'antistrophe, qui, du vers 140 au vers 150, se scande ainsi :

Καὶ Κόπρις, ἅτε γένους προμάτωρ,
ἄλευσον· σέθεν γὰρ ἐξ αἵματος
γεγόναμεν· λιταῖσί σε θεοκλύτοις
λύτοῦσαι πελαζόμεσθα.
Καὶ σύ, Λύκει· ἄναξ, Λύκειος γενοῦ
στρατῷ δαΐῳ στονοναύτας.
Σύ τ', ὦ Λατογένεια
κούρα, τόξον εὐτυκαζοῦ.

III. ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ | – – ⏑ – ⏑ | – – ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ |
⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ | – ⏑ – ⏑ – ⏑ – | ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ | – – ⏑ – ⏑ |
– – ⏑ – ⏑ | – – ⏑ –.

IV. ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ – ⏑ | – ⏑ ⏑ –.

Il y a ici, non plus une, mais deux périodes, l'une *palinodique*; l'autre *stichique* :

III.	5	IV.	3
	2 do.		3
	2 do.		3.
	5		
	2 do.		
	2 do.		

Le rythme du second couple (151-157 = 158-165), dont chaque élément est chanté par l'un des πρωτοστάται, est l'*iambo-dogmiaque* :

Ἐή, ἐή.
ὄτοβον ἁρμάτων ἀμφὶ πόλιν κλύω.
Ὦ πότνι' Ἥρα.
ἔλακον ἀξόνων βριθομένων χνόαι.
Ἄρτεμι φίλα.

δοριτίνακτος αἰθὴρ ἐπιμαίνεται.
Τί πόλις ἄμμι πασχει, τί γενήσεται :
Ποῖ δ' ἔτι τέλος ἐπάγει θεός :

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ — ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — |
⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

II. ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

Deux *périodes rythmiques :* la première est de coupe *palinodique*; la seconde est *stichique* et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 2	II. do.
2 do.	do.
2	ἐπ. 4.
2 do.	
2	
2 do.	

Le troisième couple (166-172), morceau d'ensemble, exécuté par toutes les voix du chœur, est composé dans le rythme *iambodogmiaque :*

Ἰὼ παναρκεῖς θεοί,
ἰὼ τέλειοι τέλειαί τε γᾶς
τᾶσδε πυργοφύλακες,
πολιν δορίπονον μὴ προδῶθ'
ἑτεροφώνῳ στρατῷ.
Κλύετε παρθένων κλύετε πανδίκως
χειροτόνους λιτάς·

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓.

II. ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓. (1)

III. ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(1) Antistrophe :

⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑.

Trois *périodes rythmiques* : la première est *mésodique*; les deux autres sont *stichiques* :

I. 4	II. 4	III. do.
6	4	do.
4		do.

L''Επεισόδιον α′ (181-286) est formé d'une scène, en partie dialoguée, en partie chantée, entre Etéocle et le chœur. On y distingue :

1°) Un couplet *iambique* d'Etéocle (181-202) :

2°) Un κομμός ou dialogue lyrique entre le chœur et Etéocle (203-244). Ce κομμός comprend trois couples de strophes, dont chaque élément est suivi d'un *tristique iambique* d'Etéocle, déclamé mélodramatiquement (παρακαταλογή) :

στρ. α′ : 203 — 207 = 5 v.
tristique *iambique*,
ἀντ. α′ : 211 — 215 = 5 v.
tristique *iambique*.

στρ. β′ : 219 — 222 = 4 v.
tristique *iambique*,
ἀντ. β′ : 226 — 229 = 4 v.
tristique *iambique*.

στρ. γ′ : 233 — 235 = 3 v.
tristique *iambique*,
ἀντ. γ′ : 239 — 241 = 3 v.
tristique *iambique*.

Le rythme du premier couple (203-207 = 211-215) est, dans la première période, le *dogmiaque* ; et, dans la seconde, le *logaédique* :

Ὦ φίλον Οἰδίπου τέκος, ἔδεισ′ ἀκού-
σασα τὸν ἁρματόκτυπον ὄτοβον ὄτοβον,
ὅτε τε σύριγγες ἔκλαγξαν ἑλίτροχοι,
ἱππικῶν τ′ ἄπυον πηδαλίων διὰ
στόμια πυριγενετᾶν χαλινῶν.

I. — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

II. ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ —.

Deux *périodes rythmiques*, dont la première est *stichique*, et la seconde *mésodique* :

I. 2 do.	II. 4
2 do.	3
2 do.	4

Le second couple (219-222 = 226-229) forme une période *dogmiaque*, suivie d'une *tétrapodie logaédique* :

Μήποτ' ἐμὸν κατ' ἀιῶνα λίποι θεῶν
ἄδε πανάγυρις, μήδ' ἐπιδοιμι τάνδ'
ἀστυδορουμουμέναν πόλιν καὶ στράτευμ'
ἁπτόμενον πυρὶ δαΐῳ.

I. — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | (1)
⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏓ (2).

La période est *stichique* et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 2 do.
2 do.
2 do.
ἐπ. 4.

Le troisième couple (233-235 = 239-241) est également *dogmiaque* :

Διὰ θεῶν πόλιν νεμομεθ' ἀδάματον,
δυσμενέων δ' ὄχλον πύργος ἀποστέγει.
Τίς τάδε νέμεσις στυγεῖ ;

(1) Antistr. :
— | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓.

(2) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑.

I. ⏑|⏑ ⏑ – ⏑ ⏑|⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – –|⏑ ⏑ – ⏑ – –|⏑ ⏑ – ⏑ ⏑|– ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑.

Une *période stichique*, suivie d'un ἐπῳδικόν *trochaïque* :

I. 2 do.
2 do.
ἐπ. 4.

3°) Une *stichomythie iambique* du chœur, représenté par son coryphée, et d'Etéocle (245-264) :

4°) Un couplet *iambique* d'Etéocle (265-286).

Le Στάσιμον α′ (287-368) comprend trois couples de strophes :

στρ. α′ : 287 — 303 = 14 v.
ἀντ. α′ : 304 — 320 = 14 v.
στρ. β′ : 321 — 332 = 12 v.
ἀντ. β′ : 333 — 344 = 12 v.
στρ. γ′ : 345 — 356 = 12 v.
ἀντ. γ′ : 357 — 368 = 12 v.

Le premier couple (287-303 = 304-320) est *iambo-logaédique* ; *iambique*, dans la première partie, et *logaédique*, dans la seconde.

Μέλει, φόβῳ δ' οὐχ ὑπνόσσει κέαρ·
γείτονες δὲ καρδίας
μέριμναι ζωπυροῦσι τάφβος.
τὸν ἀμφιτειχῆ λεὼν δράκοντας ὥς τις τεκνῶν
ὑπεροδέδοικεν λεγαίων δυσευνάτορας
πάντροφος πελειας.
Τοὶ μὲν γὰρ ποτὶ πύργους
παυδαμὶ πανομιλὶ
στείχουσιν· τί γενωμαι ;
τοὶ δ' ἐπ' ἀμφιβόλοισιν
ἁπτουσι πολῖται
χερμάδ' ὀκριόεσσαν.
Παντί τρόπῳ, Διογενεῖς θεοί, πόλιν καὶ στάσιν
Καδμογενῆ ῥύεσθε.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ (1) ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏓.

II. ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓.

III. ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓.

IV. ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ (2) | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ (3) | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ (4) |
⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ (5) | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ (6) |
⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑.

La première *période* est *mésodique*: la seconde et la troisième sont *stichiques*: la quatrième, *palinodique*, est suivie d'un ἐπῳδικόν :

I.	II.	III.	IV.
6	4	4	4
4	4	4	4
6		4	4
			4
			4
			4
			4
			4
			ἐπ. 4

Le deuxième couple (321-332 333-344) est *logaédique* :

οἰκτρὸν γὰρ πόλιν ὧδ' ὠργγίαν
Ἅιδα προϊάψαι, δορὸς ἄγραν
δουλίαν, ψαφαρὰ σποδῷ,
ὑπ' ἀνδρὸς Ἀχαιοῦ πεδοῦεν
περθομέναν ἀτίμως.

(1) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓.

(2) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓.

(3) Antistr. :
⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓.

(4) Antistr. :
⏓ ⏓ ⏓ ⏓ ⏓ ⏓.

(5) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓.

(6) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓.

τὰς δὲ κεχειρωμένας ἄγεσθαι.
αἰαῖ, νέας τε καὶ παλαιὰς
ἱππηδὸν πλοκάμων, περιρ-
ρηγνυμένων φαρέων· βοᾷ δ'
ἐκκενουμένα πόλις,
λαΐδος ὀλλυμένας μιξοθρόου.
βαρείας τοι τύχας προταρβῶ.

I. ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑.

II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – |
⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑.

III. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – (1) | ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – (2) |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑.

Trois *périodes rythmiques* : la première est de coupe *stichique* : la seconde, également *stichique*, est suivie d'un ἐπῳδικόν ; la troisième est *mésodo-antithétique* et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I.	II.	III.
5	4	5
5	4	4
	4	5
	ἐπ. 6	4
		5
		ἐπ. 5

Le troisième couple (345-356 = 357-368) est composé dans le rythme *trochaïque* :

Κορκοδυγαὶ δ' ἀνὰ ἄστυ, ποτὶ πτόλιν δ'
ὀρκάνα πυργῶτις·
πρὸς ἀνδρὸς δ' ἀνὴρ δορὶ κάνεται·
βλαχαὶ δ' αἱματόεσσαι
τῶν ἐπιμαστιδίων

(1) Antistr. :

⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑.

(2) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑.

ἀστιτρεφεῖς βρέμονται.
Λοπαγαὶ δὲ διαδρομαν ὁμαίμονες·
ξυμβόλει φέρων φέρωνι,
καὶ κενὸς κενὸν καλεῖ,
ξύννομον θέλων ἔχειν.
οὔτε μεῖον οὔτ' ἴσον λελιμμένοι.
Ποῖ' ἐκ τῶνδ' εἰκάσαι λόγος παρα:

I. ⏑ ⏑ ⏑

Couplet *iambique* du messager : 375 — 396,
Couplet *iambique* d'Etéocle : 397 — 416,
στρ. α′ : 417 — 420 = 4 v.,
Couplet *iambique* du messager : 421 — 436 = 15 v.,
Couplet *iambique* d'Etéocle : 437 — 451 = 15 v.,
ἀντ. α′ : 452 — 455 = 4 v.
Couplet *iambique* du messager : 456 — 471,
Couplet *iambique* d'Etéocle : 472 — 480,
στρ. β′ : 481 — 485 = 5 v.,
Couplet *iambique* du messager : 486 — 500,
Couplet *iambique* d'Etéocle : 501 — 520,
ἀντ. β′ : 521 — 525 = 5 v.,
Couplet *iambique* du messager : 526 — 546,
Couplet *iambique* d'Etéocle : 547 — 562,
στρ. γ′ : 563 — 567 = 5 v.,
Couplet *iambique* du messager : 568 — 596 = 29 v.,
Couplet *iambique* d'Etéocle : 597 — 625 = 29 v.,
ἀντ. γ′ : 626 — 630 = 5 v.,
Couplet *iambique* du messager : 631 — 653 = 24 v.,[1]
Couplet *iambique* d'Etéocle : 654 — 676 = 24 v.

Le premier couple de strophes (417-420 = 452-455) est *dogmiaque* dans la première période, et *iambo-trochaïque* dans la seconde :

Τὸν ἀμόν νυν ἀντίπαλον εὐτυχεῖν
θεοὶ δοῖεν, ὡς διὰ δίκας πόλεως
πρόμαχος ὄρνυται· τρέμω δ′ αἱματη-
φόρους μόρους ὑπὲρ φίλων ὀλομένων ἰδέσθαι.

I. ⏑ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏓ ⏑ ⏑ ⏑.

II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏒ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

(1) Weil indique deux lacunes, dans ce couplet. En les suppléant, l'on rétablit la symétrie.

Deux périodes de coupe *stichique* :

I. 2 do.	II. 4
2 do.	4.
2 do.	

Le second couple (481-485 = 521-525) est *iambo-logaédique* :

Ἐπεύχομαι δὴ τάδε μέν σε τυχεῖν.
ἰὼ πρόμαχ' ἐμῶν δόμων. τοῖσι δὲ δυστυχεῖν.
Ὡς δ' ὑπέραυχα βάζουσιν ἐπὶ πτόλει
μαινομένᾳ φρενὶ. τώς νιν
Ζεὺς νεμέτω ἐπίδοι κοταίνων.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏔ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏔ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏔ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏔ |
⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏔ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

II. ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏔ ⏔ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ –.

Deux *périodes stichiques* :

I. 6	II. 4
6	4.
6.	

Le troisième couple de strophes (563-567 = 626-630) est *dogmiaque* :

Ἱκνεῖται λόγος διὰ στηθέων.
τριχὸς δ' ὀρθίας πλόκαμος ἵσταται.
μεγάλα μεγαληγόρων
κλύουσ' ἀνοσίων ἀνδρῶν. Εἴθε γᾶς
θεοὶ τούσδ' ὀλέσειαν ἐν γᾷ.

I. ⏑ | ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ (1).

II. ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏔ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ –.

(1) Antistr. :

– | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ – | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

Deux *périodes stichiques*, dont la seconde est irrégulière et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 2 do.	II. 1 + do.
2 do.	do
	do.
	ἐπ. 1

3°) L'ἐπεισόδιον s'achève par un dialogue en partie *iambique* et en partie *lyrique* entre le chœur et Etéocle (677-719). Après six *trimètres iambiques* du coryphée, auxquels répond un *tristique iambique* d'Etéocle (677-685), s'engage un κομμός, formé de deux couples antistrophiques, dans lesquels chaque élément lyrique est suivi d'un *tristique iambique* d'Etéocle, déclamé mélodramatiquement παρακαταλογή :

στρ. α' : 686 — 688 = 3 v.
tristique *iambique*.
ἀντ. α' : 692 — 694 = 3 v.
tristique *iambique*.
στρ. β' : 698 — 701 = 4 v.
tristique *iambique*,
ἀντ. β' : 705 — 708 = 4 v.
tristique *iambique*.

Le premier couple (686-688 = 692-694) est composé dans le rythme *dogmiaque* :

Τί μέμονας, τέκνον : μή τί σε θυμοπλη-
θὴς δορίμαχος ἄτα φερέτω· κακοῦ δ'
ἔκβαλ' ἔρωτος ἀρχάν.

I. ⏑ | ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ — | ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ — | ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ — | ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ | ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ —. (1)

(1) Antistr. :

— | ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ — | ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕.

Une *période stichique*, suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 2 do
2 do.
ἐπ. 3

Le second couple (698-701 = 705-708) est également *dogmiaque* :

Ἀλλὰ σὺ μὴ ἀποτρύνου· κακὸς οὐ κεκλή-
σει βίον εὐ κυρήσας· μελαναιγὶς ἐκ δ'
εἶσι δόμων Ἐρινύς, ὅταν ἐκ χερῶν
θεοὶ θυσίαν δέχωνται.

I. — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ —[1] | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — |
⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓.

Une *période stichique*, suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 2 do.
2 do.
2 do.
ἐπ. 4.

Enfin la scène et l'ἐπεισόδιον se terminent par une *stichomythie* du coryphée et d'Etéocle (712-719).

Le Στάσιμον β' (720-791) comprend cinq couples de strophes :

{ στρ. α' : 720 — 726 = 7 v. }
{ ἀντ. α' : 727 — 733 = 7 v. }
{ στρ. β' : 734 — 741 = 8 v. }
{ ἀντ. β' : 742 — 749 = 8 v. }
{ στρ. γ' : 750 — 757 = 8 v. }
{ ἀντ. γ' : 758 — 765 = 8 v. }
{ στρ. δ' : 766 — 770 = 6 v. }
{ ἀντ. δ' : 771 — 777 = 6 v. }

(1) Antistr. :

— | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ — — | ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓.

στρ. ε′ : 778 — 784 = 6 v.
ἀντ. ε′ : 785 — 791 = 6 v.

Le premier couple (720-726 = 727-733) est composé dans le rythme *ionique mineur* :

Πέφυκα τὰν ὠλεσίοικον
θεὸν, οὐ θεοῖς ὁμοίαν,
παναλαθῆ κακομαντιν,
πατρὸς εὐκταίαν Ἐρινὺν
τελέσαι τὰς περιθυμους
κατάρας Οἰδιπόδα βλαψίφρονος·
παιδολέτωρ δ′ ἔρις ἀδ′ ὀτρύνει.

I. ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓ — ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ | ⏓ ⏑ — ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ | ⏓ — ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ |
⏓ — — ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ | ⏓ — ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ | ⏓ — ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ |
⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓.

Une *période stichique*, précédée d'un προῳδικόν et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. προ. 1.
2
2
2
2
2
2
ἐπ. 6

Le second couple (734-741 = 742-749) est *iambique* :

Ἐπειδὰν αὐτοκτόνως
αὐτοδαΐκτοι θάνωσιν,
καὶ χθονία κόνις πίῃ
μελαμπαγὲς αἷμα φοίνιον,
τίς ἂν καθαρμοὺς πόροι.

τίς ἄν σφε λούσειεν; ὦ
πόνοι δόμων νέοι παλαι-
οῖσι συμμιγεῖς κακοῖς.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏒ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏒ ⏓ ⏑ ⏒ ⏒ | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ [1] | ⏑ ⏒ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓.

II. ⏑ ⏓ ⏑ ⏒ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏒ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏒ [2] | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓. [3]

Deux *périodes rythmiques*, dont la première est *palinodique*, et la seconde *stichique* :

I. { 4 ⎤ ⎡ 5 ⎤ ⎡ 4 ⎤ ⎣ 5 ⎦ }

II. 4
4
4
4

Le troisième couple (750-757 = 758-765) est *iambo-trochaïque* :

Κρατηθεὶς ἐκ φίλων ἀβουλίαν
ἐγείνατο μὲν μόρον αὐτῷ,
πατροκτόνον Οἰδιπόδαν,
ὅστε ματρὸς ἁγνὰν
σπείρας ἄρουραν, ἵν' ἐτράφη,
ῥίζαν αἱματόεσσαν
ἔτλα· παράνοια συνάγε
νυμφίους φρενώλεις.

I. ⏑ ⏒ ⏒ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏒ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏒ |
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏒ ⏓ | ⏒ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏒ ⏓ [4] | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ |
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏒ ⏓.

(1) Antistr. :
⏒ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(2) Antistr. :
⏒ ⏓ ⏑ ⏓ ⏒ ⏓ ⏑ ⏒.

(3) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏓ ⏒ ⏓ ⏑ ⏓.

(4) Antistr. :
⏓ ⏒ ⏓ ⏑ ⏑ ⏒ ⏓.

Une *période palinodo-mésodique*, formée de deux tercets mésodiques, et précédée d'un προῳδικόν :

I. προ. 6

4
3
4
4
4
3
4

Le quatrième couple (766-770 = 771-777) est *iambique* :

Τέλειαι γὰρ παλαιφάτων ἀρᾶν
βαρεῖαι καταλλαγαί·
τὰ δ' ὅλοὰ πενομένους παρέρχεται.
πρόπρυμνα δ' ἐκβολὰν φέρει
ἀνδρῶν ἁλῳστᾶν
ὄλβος ἄγαν παχυνθείς.

I. ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | — ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

Cette période est *mésodo-antithétique* :

6
4
5
4
6

Enfin, le cinquième couple (778-784 = 785-791) est *iambo-logaédique* :

Ἐπεὶ δ' ἀρτίφρων ἐγένετο μέλεος ἀθλίων γάμων,
ἐπ' ἄλγει δυσφορῶν

μαινομένᾳ κραδίᾳ
δίδυμα κάκ' ἐτέλεσεν·
πατροφόνῳ χερὶ τῶν
κρεισσοτέκνων ὀμμάτων ἐπλάγχθη.

I. ⏑ – ⏓ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ –[1] | ⏑ – ⏓ – ⏓ – ⏑ –.
II. – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏓ | – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏓ | – ⏑ ⏑ – ⏓ – ⏑ – ⏑ – ⏓ –.

Deux *périodes*, la première *stichique*, et la seconde *mésodique* :

I. 4	II. 6
4	3
4	6

L'Ἐπεισόδιον γ' (792-821) n'est formé que d'une scène *iambique* entre le messager et le chœur, représenté par son coryphée. Du vers 803 au vers 808 le dialogue est *stichomythique*.

Le Στάσιμον γ' (822-860) comprend :

1°) Un système *anapestique hypermètre* (822-831) ;

2°) Deux couples de strophes :

στρ. α' : 832 — 839 = 7 v.	
ἀντ. α' : 840 — 845 = 7 v.	
στρ. β' : 846 — 852 = 5 v.	
ἀντ. β' : 853 — 860 = 5 v.	

Le système *anapestique hypermètre* se scande ainsi :

Ὦ μεγάλε Ζεῦ καὶ πολιοῦχοι
δαίμονες, οἳ δὴ Κάδμου πύργους
... τόνδε ῥύεσθε,
πότερον χαίρω κἀπολολύζω
πόλεως ἀσινεῖ σωτῆρι.

(1) Antistr. :

⏑ – ⏓ ⏑ – ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – – –.

ἦ τοὺς μογεροὺς καὶ δυσδαίμονας
ἀτέκνους κλαύσω πολεμάρχους ;
οἳ δὴτ' ὀρθῶς κατ' ἐπωνυμίαν
< κλεινοί τ' ἐτεὸν > καὶ πολυνεικεῖς
ὤλοντ' ἀσεβεῖ διανοίᾳ.

— ⏑ ⏑ — ⏓ — ⏑ ⏑ — ⏓
— ⏑ ⏑ — ⏓ — ⏓ — ⏓
< . . . . ⏓ ⏑ ⏑ ⏖ ⏓
⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ — ⏑ ⏑ — ⏓
⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏖ ⏑̲
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ — ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏖ ⏓
— ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
· — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ > — ⏑ ⏑ — ⏓
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏖ ⏓.

Le premier couple de strophes (832-839 = 840-845) est *iambo-trochaïque* :

Ὦ μέλαινα καὶ τελεία
γένεος Οἰδίπου τ' ἀρά,
κακόν με καρδίαν τι περιπίτνει κρύος.
Ἔτευξα τύμβῳ μέλος
θυιὰς, αἱματοσταγεῖς
νεκροὺς κλύουσα δυσμόρως
θανόντας· ἦ δύσορνις ἅδε ξυναυλία δορός.

I. ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ (1) | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ (2) |
⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏖ | ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ (3) ⏑̲ ⏓.

II. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(1) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏓.

(2) Antistr. :

— ⏓ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — ⏓.

(3) Antistr. :

⏓ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏓.

Deux *périodes* ; la première est *palinodo-mésodique*, et la seconde *stichique* :

I. 4 4 6 4 4 II. 6 6.

Le second couple (846-852 = 853-860) est *iambique* :

Τὰδ' αὐτοδίκα, προὔπτος ἀγγέλου λόγος·
διπλαῖ μέριμναι, δίδυμ' ἀγανόρεα κακά.
αὐτόφονα, δίμορα τέλεα ταδε πάθη. Τί φῶ;
Τί δ' ἄλλο γ' ἢ πόνοι πόνων ἐφέστιοι;
ἀλλὰ γόων, ὦ φίλαι, κατ' οὖρον

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑̲ (1) |
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑̲ (2) | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑̲ (3) |
⏓ ⏑ ⏑ — ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ — ⏓ ⏑̲.

Une *période stichique*, suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 6
6
6
6
ἐπ. 6

Ce στάσιμον est suivi d'un long θρῆνος (861-1004), d'abord chanté par le chœur (861-960), puis par Antigone et Ismène (961-1004). On distingue les parties suivantes :

(1) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓.

(2) Antistr. :

— ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑̲.

(3) Antistr. :

— ⏓ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑̲.

1°) Une période *anapestique hypermètre* (861-873), déclamée mélodramatiquement (παρακαταλογή) par le coryphée, accompagne l'entrée en scène d'Antigone et d'Ismène :

Ἀλλὰ γὰρ ἥκουσ' αἰδ' ἐπὶ πραγος
πικρὸν Ἀντιγόνη τ' ἠδ' Ἰσμήνη,
θρῆνον ἀδελφοῖν· οὐκ ἀμφιβόλως
οἶμαί σφ' ἑρατὸν ἐκ βαθυκολπων
στηθέων ἥσειν ἄλγος ἐπάξιον.
Ἡμᾶς δὲ δίκη πρότερον ψήμης
τὸν δυσκέλαδον θ' ὕμνον Ἐρινύος
ἀχεῖν Ἅιδου τ'
ἐχθρὸν παιᾶν' ἐπιμέλπειν.
Ἰώ,
δυσαδελφόταται πασῶν ὁπόσαι
στρόφον ἐσθῆσιν περιβάλλονται,
κλάω, στένομαι, καὶ δολος οὐδεὶς
μὴ 'κ φρενος ὀρθως με λιγαίνειν.

— ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑
— ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

2°) Quatre couples de strophes (874-960)

{ στρ. α' : 874 — 879 = 5 v. }
{ ἀντ. α' : 880 — 887 = 5 v. }

στρ. β′ : 888 — 899 = 12 v.
ἀντ. β′ : 900 — 910 = 12 v.

στρ. γ′ : 911 — 921 = 11 v.
ἀντ. γ′ : 922 — 933 = 11 v.

στρ. δ′ : 934 — 946 = 12 v.
ἀντ. δ′ : 947 — 960 = 12 v.

Dans le premier couple (874-879 = 880-887), il faut distinguer : 1°) un morceau *lyrique*, exécuté, dans la strophe par l'ἡμιχόριον α′, et dans l'antistrophe, par l'ἡμιχόριον β′ : 2°) une période *anapestique hypermètre*, attribuée à l'ensemble du chœur et déclamée en παρακαταλογή. L'élément lyrique est *iambique* :

ἡμιχόριον α′ :

Ἰώ, ἰὼ δύσφρονες,
φίλων ἄπιστοι καὶ κακῶν ἀτρύμονες,
δόμους ἑλόντες πατρῴους μέλεοι σὺν αἰχμᾷ.

Chœur :

Μέλεοι δῆθ' οἳ μελέους θανάτους
ηὕροντο δόμων ἐπὶ λύμῃ.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑

Une période *mésodique* suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 4
6
4
ἐπ. 4

II. ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

Le second couple (888-899 = 900-910) est composé dans le rythme *iambique syncopé* :

Δι' εὐωνύμων τετυμμένοι
τετυμμένοι δή θ', ὁμο-
σπλαγχνων τε πλευρωμάτων
‹ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ›
αἰαῖ δαιμόνιοι,
αἰαῖ δ' ἀντιφόνων
‹ — θανάτων ἀραί.
Διανταίαν λέγεις δόμοισι καὶ
σώμασιν πεπλαγμένους,
ἀναυδάτῳ μένει ‹ τ' › ·
ἀραίῳ τ' ἐκ πατρὸς
‹ δή › διχόφρονι ποτμῳ.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | — ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ (1).
II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.
III. ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ; ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ; ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ (2).

Trois *périodes rythmiques* : la première, précédée d'un προῳδικόν, est *stichique* ; la seconde a la même coupe ; la troisième, indépendante des deux premières, est précédée d'un προῳδικόν, et est également *stichique* :

I. προ. 5	II. 3	III. προ. 6
4	3	4
4	3	4
	3.	4
		4.

Le troisième couple (911-921 = 922-933) est *iambo-logaédique* dans les trois premières *périodes*, et *choriambique* dans la dernière :

(1) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑.
Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

Σιδαρόπλακτοι μὲν ὧδ' ἔχουσιν.
σιδαρόπλακτοι δὲ τοὺς μένουσιν.
τάχ' ἄν τις εἴποι, τίνες,
τάφων παπρῴων λαχαί.
Δόμων μάλ' ἀχάεσσ' ἰὰ τοὺς
προπέμπει, δαίκτης
γρος αὐτόστονος, αὐτοπήμων,
δαϊφρων, οὐ φιλογαθής,
ἐτοίμως δακρυχέων ἐκ
φρενός, ἃ κλαομένας μου
μινύθει τοίνδε δυοῖν ἀνάκτοιν.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏓.
II. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑.
III. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏓ — ⏓ ⏓ (1) | ⏑ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓.
IV. ⏓ ⏑ ⏑ — | ⏓ ⏑ ⏑ — | ⏓ ⏑ ⏑ — | ⏓ ⏑ ⏑ — | ⏓ ⏑ ⏑ — | ⏓ ⏑ ⏑ — |
⏓ ⏑ ⏑ — | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ —.

Quatre *périodes rythmiques* : les deux premières sont de coupe *stichique*; la troisième est *mésodique* : la quatrième est *stichique*, et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 6	II. 4	III. 5—	IV. ch.
6	4	4	ch.
		5—	ch.
			ch.
			ch.
			ch.
			ch.
			ἐπ. 4.

Le quatrième couple (934-946 = 947-960) est *iambo-logaédique* :

(1) Antistr. :

⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓.

Ὁμοσπόροις δῆτα καὶ συνωμόταις,
διανομαῖς ἀφίλοις
ἔριδι μαινομένᾳ
νείκεος ἐν τελευτᾷ.
Πέπαυται δ' ἔχθος, ἐν δὲ γαίᾳ
ζόα φονοῦτω
μέμεικται· κἀρτα δ' εἴσ' ὅμαιμοι.
Πικρὸς λυτὴρ νεικέων
ὁ πόντιος ξεῖνος ἐκ πυρὸς συθεὶς
θηκτὸς σίδαρος· πικρὸς δὲ χρημάτων
ἴσος δατητὰς Ἄρης
ἀρὰν πατρῴαν τιθεὶς ἀλαθῆ.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏖ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏖ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏖ |
⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓

II. ⏑ ⏖ ⏖ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ | ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓.

III. ⏑ ⏖ ⏖ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ |
— ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏖ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏖ ⏓ ⏓.

Trois *périodes* : la première, précédée d'un προῳδικόν et suivie d'un ἐπῳδικόν, est *stichique* ; la seconde est également *stichique* : la troisième est *antithétique* :

I. πρ. 6.	II. 3	III. 6
3	3	4
3	3	6
ἐπ. 4.		6
		4
		6

3°) Antigone et Ismène chantent à leur tour le θρῆνος (961-1004). Leur chant forme une προῳδός (961-964), un couple antistrophique :

στρ. : 965 — 977 = 14 v.
ἀντ. : 978 — 988 = 14 v.

et une ἐπῳδός (990-1004) :

Le rythme de la προῳδός est l'*iambique syncopé* :

Antigone :

Παισθεὶς ἔπαισας.

Ismène :

Σὺ δ' ἔθανες κατακτανών.

Ant.

Δορὶ δ' ἔκανες.

Ism.

Δορὶ δ' ἔθανες.

Ant.

Μελεόπονος.

Ism.

Μελεοπαθής·

Ant.

Πρόκεισαι

Ism.

κατακτάς.

Ant.

Ἴτω γόος·

Ism.

Ἴτω δάκρυ.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ |
⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ | ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.[1]

(1) Il y a là un *pyrrhique*, qui, en raison du changement de personnages, doit être considéré comme équivalent à un *iambe*.

Une *période stichique* précédée d'un προῳδικόν :

I. προ. 6.
4
4
4
4

Le couple antistrophique (965-977 = 978-988) est *iambo-trochaïque* :

Antigone :

[illegible]

Ismène :

[illegible]

Ant.

[illegible]

Ism.

[illegible]

Ant.

[illegible]

Ism.

[illegible]

Ant.

[illegible]

Ism.

[illegible]

Ant.

[illegible]

Ism.

Δίπλα δ' ὄρων.

Ant.

Ἄχεα δοιὰ τοῦ ἐμοῦ πατρὸς ἐμοῦ.

Ism.

Πεῖρας ἀδελφεῖ' ἀδελφέων.

Ant. et Ism.

Ἰὼ Μοῖρα βαρυδότειρα μογερά,
ποτνία τ' Οἰδίπου σκιά,
μέλαιν' Ἐρινύς, ἡ μεγασθενής τις εἶ.

I. ⏑ ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ ′ – ⏑ ⏑ – ⏑ | ′ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ′ ′ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑, (1)
II. ⏑ ′ ⏑ ′ ⏑ ⏑ – ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ′ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ′ ⏑ ⏑.
III. ⏑ ⏑ ⏑ ′ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ –, (2)
IV. ⏑ ⏑ ′ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ′ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ′ | ⏑ ′ ⏑ ′ – ′ ⏑ ⏑ ⏑ ′ ⏑ ′.

Quatre *périodes rythmiques* : la première, précédée d'un προωδικόν, est *stichique*, ainsi que la troisième; la seconde est *antithétique*; et la quatrième *mésodique* :

I.	II.	III.	IV.
πρ. 2	4	4	6 –
4	3	4	3
4	3		6
4	4 –		

L'ἐπῳδός est *iambo-trochaïque* :

Antigone :

Σὺ τοί νιν ὁ σὸς ἐκπερῶν.

(1) Antistr. :
– ′ ⏑ ⏑ ′ ⏑ ⏑

(2) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ′.

(3) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ′ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ′.

Ismène :

Σὺ δ' οὐδὲν ὕστερος μαθών.

Ant.

ἐπεὶ κατῆλθες ἐς πόλιν.

Ism.

δόρυ γε τῷδ' ἀντῃρεπτας.

Ant.

Ὅλοα λέγειν.

Ism.

Ὀλοὰ δ' ἔρως.

Ant.

Ἰὼ πόνος.

Ism.

Ἰὼ κακά.

Ant.

δώμασι καὶ χθονί.

Ism.

καὶ τὸ πρόσω γ' ἐμοί.

Ant.

Ἰὼ ἰώ, δυστόνων κακῶν ἄναξ.

Ism.

Ἰὼ πάντων πολυστονώτατε.

Ant., Ism.

Ἰὼ δαιμονῶντες ἐν ἄτᾳ.

Ant.

Ἰὼ ἰώ, ποῦ σφε θησόμεσθ' χθονός;

Ism.

Ἰώ, οὗπερ γε τιμιώτατον.

Ant., Ism.

Ἰὼ πᾶμα πατρὶ πάρεσσον·

I. ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ ′ ⏑ – ⏑ ′ – | ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ – ⏑ ⏑ – – – ⏑ –.

II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑.

III. – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ –.

IV. ⏑ – ⏑ – – ⏑ – ⏑ ⏑ – | ⏑ – – – ⏑ – ⏑ ⏑ – | ⏑ – – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – |
⏑ – ⏑ – – ⏑ – ⏑ ⏑ – | ⏑ – – – ⏑ – ⏑ ′ ⏑ – | ⏑ – – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ –.

Quatre *périodes rythmiques*, dont les trois premières sont *stichiques*, et la quatrième *palinodique* :

I.	II.	III.	IV.
4	4	3	6
4	4	3	6
4			5
4			6
			6
			5

L'Ἔξοδος (1005-1078) comprend :

1°) Une scène en *trimètres iambiques* entre le héraut et Antigone (1005-1053). Du vers 1042 au vers 1051, le dialogue a la forme *stichomythique*.

2°) Un chant *anapestique*, formant l'Ἔξοδον. La première partie de ce chant est attribuée au chœur (1054-1065). Puis les choreutes se partagent en deux demi-chœurs, l'un qui suit Antigone emportant le cadavre de Polynice (1066-1072) ; l'autre, qui accompagne Ismène et le corps d'Etéocle (1073-1078). Les chants des deux demi-chœurs sont symétriques.

Chœur :

Φεῦ. φεῦ.
Ὦ μεγάλοιχοι καὶ θεοπτύστοις
Κῆρες Ἐκάτας, κὶς Οἰδίποδα,
γένος ὤλεσατε πρόμνοθεν οἴτοις
τι παθὼν ; τι δὲ δρῶν ; τι δὲ μήσωμαι ;
ποῖ τολμήσω μήτε σε κλάειν
μήτε προπέμειν ἐπὶ τύμβῳ ;
Ἀλλὰ φοβοῦμαι κἀποτοέπομαι
δεῖμα πολίταων.
Σὺ γε μὲν πολλῶν πενθητήρων
τεύξει· κεῖνος δ' ὁ τάλας ἄγρος
μονόκλαυστον ἔχων θρῆνον ἀδελφῆς
εἰσιν. Τίς ἂν οὖν τὰ πίθοιτο ;

Ἡμιχόριον α' :

Δράτω τι πόλις καὶ μὴ δράτω
τοὺς κλαόντας Πολυνείκη·
ἡμεῖς μὲν ἴμεν καὶ συνθάψομεν
αἴδε προπομποί·
Καὶ γὰρ γενεᾷ κοινὸν τοδ' ἄχος.
καὶ πόλις ἄλλος
ἄλλοτ' ἐπαινεῖ τὰ δίκαια.

Ἡμιχόριον β' :

Ἡμεῖς δ' ἅμα τῷδ', ὥσπερ τε πόλις
καὶ τὸ δίκαιον ἐπαινεῖ.
Μετὰ γὰρ φάκασας καὶ Διὸς ἰσχὺν
ὅδε Καδμείων ἔρυξε πόλιν
μὴ ἀναστραφῆναι μηδ' ἀλλοδαπῷ
κύματι ῥοπὸν
καταλυσθῆναι τὰ φίλιστα.

— ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑

SOPHOCLE

Antigone

SOPHOCLE

Antigone

Le Πρόλογος [1] (1-99) est formé d'un dialogue entre Antigone et Ismène. Du vers 39 au vers 48, ce dialogue présente une disposition symétrique :

distique d'Ismène,
stichomythie d'Antigone et d'Ismène,
distique d'Antigone, [2]
stichomythie d'Ismène et d'Antigone.

Il en est de même des vers 78-93 :

distichomythie : 78-81,
stichomythie : 82-83,
distichomythie : 84-87,
stichomythie : 88-93.

La scène se termine par un *distique* d'Ismène.

La Πάροδος (100-161) comprend deux couples antistrophiques, dans lesquels chaque élément lyrique, chanté par l'ensemble du chœur, est suivi d'un système *anapestique hypermètre*, déclamé par le coryphée, avec accompagnement de flûte, suivant le mode

(1) Nous avons suivi, dans cette étude, le texte de l'édition Tournier, revue par *Desrousseaux : Tragédies de Sophocle.* (Paris, Hachette, 1886).

(2) Voir la note critique de Tournier. Si l'on rejette l'un de ces deux vers, la *stichomythie* d'Antigone et d'Ismène se continue sans interruption.

de la παρακαταλογή. Ces périodes anapestiques sont *symétriques*, c'est-à-dire qu'elles comprennent le même nombre de vers ; mais il n'y a point entre elles de correspondance antistrophique. Les éléments de cette πάροδος sont donc ainsi distribués :

στρ. α′ : 100 — 109 = 6 v.,
système *anapestique* : 110 — 116 = 7 v.,
ἀντ. α′ : 119 — 125 = 6 v.,
système *anapestique* : 127 — 133 = 7 v.,
στρ. β′ : 134 — 140 = 7 v.,
système *anapestique* : 141 — 147 = 7 v.,
ἀντ. β′ : 148 — 154 = 7 v.,
système *anapestique* : 155 — 161 = 7 v.,

Le rythme du premier couple (100-109 = 119-125) est le *dactylo-trochaïque* :

Ἀκτὶς ἀελίου, τὸ κάλλιστον ἑπταπύλῳ φανὲν
Θήβᾳ τῶν προτέρων φάος,
ἐφανθῆς ποθ', ὦ χρυσέας ἡμέρας βλέφαρον,
Διρκαίων ὑπὲρ ῥεέθρων μολοῦσα,
τὸν λευκάσπιν Ἀργόθεν ἐκ φῶτα βάντα πανσαγίᾳ
φυγάδα πρόδρομον ὀξυτέρῳ κινήσασα χαλινῷ.

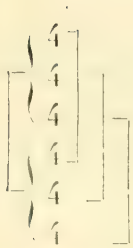
I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ |
⏑ ⏒ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏒ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓. (1)

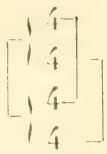
II. ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ (2) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ |
⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ ⏑ ⏓.

Cette strophe comprend deux *périodes rythmiques* de coupe *palinodique* :

(1) Antistr. :
— ⏒ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ —.

(2) Antistr. :
⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒.

I. 

II. 

Après chaque élément de ce couple, se placent les deux systèmes *anapestiques hypermètres* qui suivent :

110-116 :

ὃν ἐφ' ἡμετέρᾳ γᾷ Πολυνείκης
ἀρθεὶς νεικέων ἐξ ἀμφιλόγων
< ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ > ὀξέα κλάζων [1]
αἰετὸς εἰς γᾶν ὡς ὑπερέπτη,
λευκῆς χιόνος πτέρυγι στεγανός,
πολλῶν μεθ' ὅπλων
ξύν θ' ἱπποκόμοις κορύθεσσιν.

⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ — ⏑ ⏑ — ⏕
— ⏕ — ⏕ — ⏕ ⏑ ⏑ ⏕
< ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ . — ⏑ ⏑ — ⏕
— ⏑ ⏑ — ⏕ — ⏑ ⏑ — ⏕
— ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕
— ⏕ ⏑ ⏑ ⏕
— ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏕.

127-133 :

Ζεὺς γὰρ μεγάλης γλώσσης κόμπους
ὑπερεχθαίρει, καί σφας ἐσιδὼν
πολλῷ ῥεύματι προσνισσομένους,
χρυσοῦ καναχῆς ὑπεροπλίαις,
παλτῷ ῥιπτεῖ πυρὶ βαλβίδων
ἐπ' ἄκρων ἤδη
νίκην ὁρμῶντ' ἀλαλάξαι.

(1) Voir, sur ce vers, la note critique de Tournier.

— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Le second couple de strophes (134-140 = 148-154) est composé dans le rythme *dactylo-trochaïque* de forme *épitritique* :

ἀντιτύπᾳ δ' ἐπὶ γᾷ πέσε τανταλωθεὶς
πορφύρος ὃς τότε μαινομένᾳ ξὺν ὁρμᾷ
βακχεύων ἐπέπνει
ῥιπαῖς ἐχθίστων ἀνέμων.
Εἶχε δ' ἄλλα τὰ μὲν,
ἄλλα δ' ἐπ' ἄλλοις ἐπενώμα στυφελίζων μέγας Ἄρης
δεξιόσειρος.

I. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.
II. ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ | ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (1) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.
III. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Trois *périodes rythmiques* : la première, *stichique* : la seconde, *mésodique* ; la troisième, *stichique* et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 6	II. 4	III. 4
6	3	4
	4	ἐπ. 2

Chaque strophe est suivie d'un système *anapestique hypermètre* :

141-147 :

Ἑπτὰ λοχαγοὶ γὰρ ἐρ' ἑπτὰ πύλαις
ταχθέντες ἴσοι πρὸς ἴσους ἔλιπον

(1) Antistr :

— ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Ζηνὶ τροπαίῳ πάγχαλκα τέλη,
πλὴν τοῖν στυγεροῖν, ὦ πατρὸς ἑνὸς
μητρός τε μιᾶς φύντε καθ' αὑτοῖν
δικρατεῖς λόγχας στήσαντ' ἔχετον
κοινοῦ θανάτου μέρος ἄμφω.

— ⏑ ⏑ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
— ⏑ ⏑ — ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ — ⏓
⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑̲ ⏓.

155-161 :

Ἀλλ' ὅδε γὰρ δὴ βασιλεὺς χώρας,
Κρέων ὁ Μενοικέως,
νεοχμοῖσι θεῶν ἐπὶ συντυχίαις
χωρεῖ, τίνα δὴ μῆτιν ἐρέσσων
ὅτε σύγκλητον τήνδε γερόντων
προὔθετο λέσχην,
κοίνῳ κηρύγματι πέμψας;

— ⏑ ⏑ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓
— ⏑ ⏑ — ⏓
⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏑ ⏑ — ⏓
⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ — ⏑ ⏑ — ⏓
— ⏑ ⏑ — ⏓
— ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏑̲ ⏓.

Dans l'Ἐπεισόδιον α' (162-331), deux scènes sont à distinguer :

1°) Après un long couplet de Créon (162-210), le dialogue s'engage entre le chœur, représenté par son coryphée, et Créon (211-222) : tétrastique du coryphée ; *stichomythie* de Créon et du coryphée ; distique du Créon.

2°) A l'arrivée du gardien, commence une nouvelle scène entre

le gardien, Créon et le coryphée (223-331). Les vers 238-248 de ce dialogue sont distribués symétriquement :

tristique du gardien,
distique de Créon,
stichomythie du gardien et de Créon,
tristique du gardien,
stique de Créon.

Les vers 315-322 forment une *stichomythie* du gardien et de Créon.

Le Στάσιμον α′ (332-375) comprend deux couples de strophes :

{ στρ. α′ : 332 — 342 = 7 v.
{ ἀντ. α′ : 343 — 351 = 7 v.

{ στρ. β′ : 352 — 364 = 8 v.
{ ἀντ. β′ : 365 — 375 = 8 v.

Le rythme du premier couple (332-342 = 343-351) est le *dactylo-trochaïque* :

Πολλὰ τὰ δεινά, κοὐδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει·
τοῦτο καὶ πολιοῦ πέραν πόντου χειμερίῳ νότῳ
χωρεῖ, περιβρυχίοισιν
περῶν ὑπ′ οἴδμασιν.
θεῶν τε τὰν ὑπερτάταν, Γᾶν
ἄφθιτον, ἀκαμάταν ἀποτρύεται,
ἰλλομένων ἀρότρων ἔτος εἰς ἔτος, ἱππείῳ γένει πολεύων.

I. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ |
⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑. (1)

II. — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ (2) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ —.

III. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

(1) Antistr. :

⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

(2) Antistr. :

— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

Trois *périodes rythmiques* : la première, *palinodique* : la seconde, *mésodique* ; la troisième *stichique*, et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 4 4 4 4 II. 4 3 4 III. 4 4 ἐπ. 6

Le rythme du second couple (352-364 = 365-375) est l'*iambo-trochaïque* de forme *anapestique* :

Καὶ φθέγμα καὶ ἀνεμόεν φρόνημα καὶ ἀστυνόμους
ὀργὰς ἐδιδάξατο καὶ δυσαύλων
πάγων ἐναίθρεια καὶ
δύσομβρα φεύγειν βέλη·
παντοπόρος ἄπορος ἐπ' οὐδὲν ἔρχεται
τὸ μέλλον· Ἅιδα μόνον
φεῦξιν οὐκ ἐπάξεται·
νόσων δ' ἀμηχάνων φυγὰς ξυμπέφρασται.

I. — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑. (1)
II. ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ — | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Deux *périodes rythmiques* : une *stichique*, précédée d'un προῳδικόν ; l'autre *palinodique* :

I. προ. 3 4 4 II. 4 4 6 4 4 6

(1) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑.

Un système *anapestique hypermètre* du coryphée (376-383) sert de transition entre le στάσιμον α′ et l'ἐπεισόδιον β′, en annonçant l'arrivée d'Antigone, amenée sur la scène par le gardien :

Ἐς δαιμόνιον τέρας ἀμφινοῶ
τόδε, πῶς εἰδὼς ἀντιλογήσω
τήνδ' οὐκ εἶναι παῖδ' Ἀντιγόνην.
Ὦ δύστηνος
καὶ δυστήνου πατρὸς Οἰδιπόδα,
τί ποτ'; οὐ δή που σέ γ' ἀπιστοῦσαν
τοῖς βασιλείοις ἀπάγουσι νόμοις
καὶ ἐν ἀφροσύνᾳ καθελόντες.

— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑.

L'Ἐπεισόδιον β′ (384-581) comprend :

1°) Un dialogue entre le gardien, le chœur, représenté par le coryphée, et Créon (384-440). La composition de ce dialogue est symétrique :

distique du gardien,
stichomythie du coryphée et de Créon,
couplet du gardien;
stichomythie de Créon et du gardien,
distique du gardien,
stique de Créon,
couplet du gardien.

2°) Un dialogue entre Créon, Antigone et le coryphée (441-525). Après une *stichomythie* de Créon et d'Antigone, interrompue par

un tétrastique de Créon, viennent deux couplets opposés d'Antigone et de Créon, séparés par un *distique* du coryphée ; un échange de *stiques* entre Antigone et Créon précède un nouveau couplet d'Antigone ; puis la scène se termine par une *stichomythie* de Créon et d'Antigone, et un *distique* de Créon.

3°) Un système *anapestique hypermètre* du coryphée (526-530) annonce l'entrée en scène d'Ismène. Ce système se scande ainsi :

Καὶ μὴν πρὸ πυλῶν ἥδ' Ἰσμήνη,
φιλαδελφα κατω δακου' εἰδομενη·
νεφελη δ' ὀφρυων ὑπερ αἱματωεν
ἐρυθος αἰσχυνει,
τεγγουσ' εὐῶπα παρειαν.

— ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑.

4°) Une scène entre Créon, Ismène et Antigone (531-573). Ce dialogue, commencé par un couplet de Créon, se continue par une *distichomythie*, puis une *stichomythie* d'Ismène et d'Antigone ; il s'achève par une *distichomythie* d'Antigone, de Créon, et d'Ismène, et une *stichomythie* de Créon et d'Ismène.

5°) Un dialogue entre le coryphée et Créon (574-581) : *stichomythie* du coryphée et de Créon, couplet pentastique de Créon.

Le Στάσιμον β' (582-625) est formé de deux couples antistrophiques :

στρ. α' : 582 — 592	= 9 v.
ἀντ. α' : 593 — 603	= 9 v.
στρ. β' : 604 — 614	= 11 v.
ἀντ. β' : 615 — 625	= 11 v.

Le premier couple (582-592 = 593-603) est composé dans le rythme *iambo-trochaïque* :

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Τὸ π' ἔπαιρε καὶ τὸ μέλλον
καὶ τὸ πρὶν ἐπαίρεται
νόμος γὰρ οὐδὲν ἕρπει
θνατῶν βροτῶν παμπόλιν γ' ἔκτος ἀεί.

I. ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ‖ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ‖ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ –.
II. – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ‖ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ‖ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ‖ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ –.
III. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ‖ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ‖ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ‖
– ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ –.

Trois *périodes rythmiques* : la première est *stichique* et suivie d'un ἐπῳδικόν ; la seconde est *palinodique* ; la troisième *mésodique* et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. 4
4
ἐπ. 6

II. 4
4
4
4

III. 4
3
4
ἐπ. 6

Un système *anapestique hypermètre* du coryphée (626-630) annonce l'arrivée d'Hémon :

Ὁδε μὴν Αἵμων, παίδων τῶν σῶν
νέατον γέννημ' ἀφικόμενος
παῖδος ἥκει μόρον Ἀντιγόνης,
ἀπάτας λεχέων ὑπεραλγῶν ;

– ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑
⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Dans l'Ἐπεισόδιον γ' (631-943), il convient de distinguer :

(1) Antistr. :

– ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ –.

(2) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑

1°) Un dialogue entre Créon, Hémon et le chœur, représenté par son coryphée (631-765). Les parties de ce dialogue sont distribuées symétriquement entre les interlocuteurs :

tétrastique de Créon,
tétrastique d'Hémon.
couplet de Créon,
distique du coryphée,
couplet d'Hémon,
distichomythie du coryphée, de Créon et d'Ismène,
stichomythie de Créon et d'Hémon,
tétrastique de Créon,
tétrastique d'Hémon.

2°) Un dialogue entre le coryphée et Créon (766-780). Cette courte scène est d'abord *distichomythique*, puis *stichomythique*; elle se termine par un couplet de Créon.

3°) Un *chœur épisodique* (2) (781-800), formé d'un seul couple antistrophique :

{ στρ. : 781 — 790 = 7 v.
{ ἀντ. : 791 — 800 = 7 v.

Le rythme est l'*iambo-trochaïque* :

Ἔρως ἀνίκατε μάχαν,
Ἔρως, ὃς ἐν κτήμασι πίπτεις,
ὃς ἐν μαλάκαις παρειαῖς
νεάνιδος ἐννυχεύεις.

(1) Les deux couplets de Créon et d'Hémon doivent être de même longueur. Celui de Créon comprend quarante, celui d'Hémon quarante-un vers. Mais, selon la remarque de Dindorf (voir, dans l'édition Tournier, la note critique au vers 631), il faut suppléer un vers dans le second, ou en retrancher un dans le premier. La symétrie sera ainsi rétablie.

(2) Tournier, dans son *Analyse métrique* considère à tort ce χορικόν, comme le στάσιμον γ'. Ce n'est là qu'un *chœur épisodique*. L'ἐπεισόδιον γ' se continue jusqu'au vers 943. Alors seulement viendra le στάσιμον γ' (944-987), qui contiendra régulièrement deux couples de strophes.

φοίτας δ' ὑπερπόντιος ἔν τ' ἀγρονόμοις αὐλαῖς·
καί σ' οὔτ' ἀθανάτων φύξιμος οὐδεὶς
οὔθ' ἁμερίων ἐπ' ἀνθρώπων, ὁ δ' ἔχων μεμάνει.

I. ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ –

par le coryphée suivant le mode mélodramatique de la παρακαταλογή. Il n'y a pas de correspondance antistrophique entre ces éléments anapestiques, qui ne sont même pas symétriques. Dans le second couple, chaque élément lyrique est partagé entre Antigone et le coryphée. L'épode est tout entière attribuée à Antigone.

στρ. α' :	806 — 816 = 9 v.,	
	période *anapestique* : 817 — 822,	
ἀντ. α' :	823 — 832 = 9 v.,	
	période *anapestique* : 834 = 838 ;	
στρ. β' :	Antigone : 839 — 852 = 13 v.,	
	Coryphée : 853 — 856 = 4 v.,	
ἀντ. β' :	Antigone : 857 — 871 = 13 v.,	
	Coryphée : 872 — 875 = 4 v.,	
ἐπῳδ. 876 — 882 = 6 v..		

Le rythme du premier couple (806-816 = 823-832) est l'*iambo-trochaïque* :

Ὀρῶτ' ἔμ', ὦ γᾶς πατρίας πολῖται,
τὰν νεάταν ὁδὸν
στείχουσαν, νέατον δὲ φέγγος
λευσσοῦσαν ἀελίου,
κοὔποτ' αὖθις, ἀλλὰ μ' ὁ παγκοίτας Ἀιδας ζῶσαν ἄγει
τὰν Ἀχέροντος
ἀκτάν, οὔθ' ὑμεναίων
ἔγκληρον, οὔτ' ἐπὶ νυμφείοις πώ μέ τις ὕμνος
ὕμνησεν, ἀλλ' Ἀχέροντι νυμφεύσω.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ [1] | ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ | ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ [2] | ⏓ — ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ |
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ — ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ [3] | ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

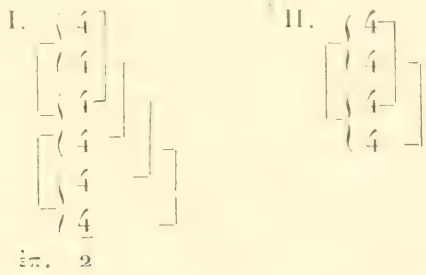
(1) Antistr. :
— ⏓ ⏑ ⏓ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓.

(2) Antistr. :
⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(3) Antistr. :
⏓ — ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ | ⏓ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ⏓.

II. — ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ (1) | — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑.

Deux *périodes rythmiques* de forme *palinodique* : la première est suivie d'un ἐπῳδικόν :



Les périodes *anapestiques hypermètres* qui suivent les éléments de ce couple se scandent ainsi :

817-822 :

Οἶκόν κλεινὴ καὶ ἔπαινον ἔχουσ'
ἐς τόδ' ἀπέρχῃ κεῦθος νεκύων,
οὔτε φθινάσιν πλαγεῖσα νόσοις
οὔτε ξιφέων ἐπίχειρα λαχοῦσ',
ἀλλ' αὐτόνομος ζῶσα μόνη δὴ
θνητῶν Ἀΐδην καταβήσῃ.

— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

834-838 :

Ἀλλὰ θεός τοι καὶ θεογεννής,
ἡμεῖς δὲ βροτοὶ καὶ θνητογενεῖς.

(1) Antistr. :

⏑ ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑.

Καίτοι φθιμένῃ μέγ' ἀκοῦσαι
τοῖσι θεοῖσιν συγκλῆρα λαχεῖν
ζῶσαν καὶ ἔπειτα θανοῦσαν.

— ⏑ ⏑ — ⏓ — ⏑ ⏑ — ⏓
— ′ ⏑ ⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ′
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ — ⏓ ′
— ⏑ ⏑ — ⏓ — ⏓ ⏑ ⏑ ′
— ⏓ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏑ — ⏓ ⏓.

Le second couple (839-852 = 857-871) est, comme le premier, *iambo-trochaïque* :

Antigone :

Οἴμοι γελῶμαι. Τί με, πρὸς θεῶν πατρῴων,
οὐκ οἰχομέναν ὀνείδιζεις,
ἀλλ' ἐπίφαντον;
Ὦ πόλις, ὦ πόλεως
πολυκτήμονες ἄνδρες·
ἰὼ Διοκαίαι κρῆναι Θήβας τ'
εὐαρμάτου ἄλσος, ἔμπας
ξυμμαρτυρᾶτε νῦν ἐπικτῶμαι,
οἵα φίλων ἄκλαυστος, οἵοις νόμοις
πρὸς ἕρμα τυμβόχωστον ἔρχομαι τάφου ποταινίου
ἰὼ δύστανος,
οὔτ' ἐν βροτοῖσιν οὔτε νέκροισιν]
μετοικος, οὐ ζῶσιν, οὐ θανοῦσιν.

Coryphée :

Προβας' ἐπ' ἔσχατον θράσους
ὑψηλὸν ἐς Δίκας βάθρον
προσέπεσες, ὦ τέκνον πολυ-
πατρῷον δ' ἐκτίνεις τιν' ἄθλον.

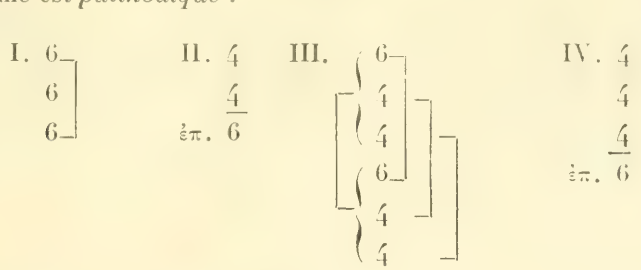
I. – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑. (1)

II. ⏑ ⏑ – ⏑ – – ⏑ ⏑ | – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – – ⏑.

III. – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (2) |
⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ | – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ – ⏑ ⏑ (3) ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑.

IV. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (4) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑.

Quatre *périodes rythmiques* : la première est *mésodique* ; la seconde et la quatrième sont *stichiques* et suivies d'un ἐπῳδικόν ; la troisième est *palinodique* :



L'épode (876-882) est *iambo-trochaïque* :

Ἄκλαυτος, ἄφιλος, ἀνυμέναιος ἔρχομαι
τὰν πυμάταν ὁδόν· οὐκέτι μοι τόδε
λαμπάδος ἰρὸν ὄμμα
θέμις ὁρᾶν ταλαίνᾳ·
τὸν δ' ἐμὸν πότμον ἀδάκρυτον
οὐδεὶς φίλων στενάξει.

I. ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – | – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ | – ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ |
⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ – – | – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ | – – ⏑ – ⏑ – ⏑ –.

(1) Antistr. :

– ⏑ ⏑ – – – – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑.

(2) Antistr. :

⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ | – ⏑ – ⏑ – ⏑ –.

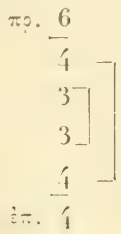
(3) Antistr. :

⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑.

(4) Antistr. :

⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑ –.

Une seule *période rythmique*, de coupe *antithétique*, précédée d'un προῳδικόν et suivie d'un ἐπῳδικόν :



6°) Après deux couplets iambiques de Créon et d'Antigone (883-890, 891-928), s'engage entre le chœur, représenté par le coryphée, et Créon, un dialogue *anapestique* (929-936), suivi d'un couplet *anapestique* d'Antigone, qui accompagne la sortie de la jeune fille :

Coryphée :

Ἔτι τῶν αὐτῶν ἀνέμων ῥιπαὶ
τήνδε γ' ἔχουσιν.

Créon :

Τοίγαρ τούτων τοῖσιν ἄγουσιν
κλαύμαθ' ὑπάρξει βραδυτῆτος ὕπερ.

Coryphée :

Οἴμοι, θανάτου τοῦτ' ἐγγυτάτω
τοὔπος ἀφῖκται.

Créon :

Θαρσεῖν οὐδὲν παραμυθοῦμαι
μὴ οὐ τάδε ταύτῃ κατακυροῦσθαι.

Antigone :

Ὦ γᾶς Θήβης ἄστυ πατρῷον
καὶ θεοὶ προγενεῖς
ἄγομαι δὴ κοὐκέτι μέλλω.
Λεύσσετε, Θήβης οἱ κοιρανίδαι,
τὴν βασιλειδῶν μούνην λοιπὴν
οἷα πρὸς οἵων ἀνδρῶν πάσχω,
τὴν εὐσεβίαν σεβίσασα.

⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑.

– ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

– ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑.

– ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑.

– ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑
– ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑.

Le Στάσιμον γ′, (944-987) comprend deux couples antistrophiques :

στρ. α′	: 944 — 954	= 8	v.
ἀντ. α′	: 955 — 965	= 8	v.
στρ. β′	: 966 — 976	= 9	v.
ἀντ. β′	: 977 — 987	= 9	v.

Le rythme du premier couple (944-954 = 955-965) est le *dactylotrochaïque* :

Ἔτλα καὶ Δανάας οὐράνιον φῶς
ἀλλάξαι δέμας ἐν χαλκοδέτοις αὐλαῖς·
κρυπτομένα δ' ἐν τυμβήρει θαλάμῳ κατεζεύχθη·
καίτοι καὶ γενεᾷ τίμιος, ὦ παῖ, παῖ,
καὶ Ζηνὸς ταμιεύεσκε γονὰς χρυσορύτους.
Ἀλλ' ἁ μοιριδία τις δύνασις δεινὰ·
οὔτ' ἄν νιν ὄλβος οὔτ' Ἄρης, οὐ πύργος, οὐχ ἁλίκτυποι
κελαιναὶ ναῦες ἐκφύγοιεν.

I. ⏑ – ⏑ ◡ ◡ ⏓ | ⏑ ◡ ◡ ⏓ ⏓ | ⏑ – ⏑ ◡ ◡ ⏓ | ⏑ ◡ ◡ ⏑ – ⏓.

II. ⏑ ◡ ◡ ⏑ – ⏑ – | ⏑ ◡ ◡ ⏑ ◡ ⏑ – ⏓ | ⏑ – ⏑ ◡ ◡ ⏓ | ⏑ ◡ ◡ ⏑ – ⏓ |
⏑ – ⏑ ◡ ◡ ⏓ | ⏑ ◡ ◡ ⏓ ⏑ ◡ ◡ ⏓ | ⏑ – ⏑ ◡ ◡ ⏓ | ⏑ ◡ ◡ ⏑ – ⏑.

III. – ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑ – | ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑[1] | ◡ ⏓ ⏓ ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏓ ⏒ ⏒/⏑.

Trois *périodes rythmiques* : les deux premières *palinodiques* : la troisième, *stichique*, et suivie d'un ἐπῳδικόν :

I. { 3 } { 3 } { 3 } { 3 }

II. { 3 } { 4 } { 3 } { 3 } { 3 } { 4 } { 3 } { 3 }

III. 4
4
ἐπ. 6

Le second couple (966-976 = 977-987) est également *dactylo-trochaïque* :

Ἠρὰ δὲ Κυανεᾶν σπιλάδων διδύμας ἁλὸς
ἀκταὶ Βοσπόριαι ἰδ' ὁ Θρῃκῶν ἄξενος
Σαλμυδησσός, ἵν' ἀγχίπτολις Ἄρης
δισσοῖσι Φινείδαις

(1) Antistr. :

– ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑ ◡ | ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑ ◡ ⏑.

εἶδεν ἀρατὸν ἕλκος
ἀραχθὲν ἐξ ἀγρίας δαμαρτος
ἁλαὸν ἁλαστόροισιν ὀμμάτων κύκλοις
ἄτερθ' ἐγχέων, ὑφ' αἱματηραῖς
χείρεσσι καὶ κεραίδων ἀκμαῖσιν.

I. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.
II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – (1) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ –.
III. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (2) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (3) |
– ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑. (4)

Trois *périodes rythmiques* : la première et la troisième sont *stichiques*; la seconde est *mésodique* :

I. 6	II. 3	III. 6
6	4	6
	3	6
		6.

L''Επεισόδιον δ' (988-1114) est formé de deux scènes :

1°) Un dialogue entre Tirésias et Créon (988-1090). Après un tristique de Tirésias, s'engage une courte *stichomythie* entre Créon et Tirésias (991-997). Puis Tirésias et Créon échangent deux longs couplets (998-1032, 1033-1047). Le dialogue reprend ensuite la forme *stichomythique* (1048-1063), et la scène s'achève par un nouveau couplet de Tirésias (1064-1090).

2°) Un dialogue entre le coryphée et Créon (1091-1114). Ce

(1) Antistr. :
⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ –.

(2) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

(3) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

(4) Antistr. :
– ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

dialogue est *stichomythique* dans les vers 1098-1099, et *distichomythique* dans les vers 1103-1106.

Le Στάσιμον δ′ (1115-1154) comprend deux couples antistrophiques :

στρ. α′ : 1115 — 1125 = 9 v.
ἀντ. α′ : 1126 — 1136 = 9 v.
στρ. β′ : 1137 — 1145 = 7 v.
ἀντ. β′ : 1146 — 1152 = 7 v.

Le premier couple (1115-1125 = 1126-1136) est composé dans le rythme *dactylo-trochaïque* :

Πολυώνυμε, Καδμείας ἄγαλμα νύμφας
καὶ Διὸς βαρυβρεμέτα
γένος, κλυτὰν ὃς ἀμφέπεις Ἰταλίαν, μέδεις δὲ
παγκοίνοις Ἐλευσινίας
Δηοῦς ἐν κόλποις, Βακχεῦ, Βακχὰν
ὁ ματρόπολιν Θήβαν
ναιετῶν παρ′ ὑγρῶν
Ἰσμηνοῦ ῥείθρων, ἀγρίου τ′
ἐπὶ σπορᾷ δράκοντος·

I. ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏖ ⏖ | ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ | ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ ⏖ |
⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏖ ⏑ ⏑ (1) | ⏕ — ⏕ ⏑ ⏕ — ⏕ (2) | — ⏖ ⏕ — ⏖ ⏕ — ⏖ ⏕.

II. ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ — ⏖ | ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕.

III. ⏕ — ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ (3) | ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏖ ⏕

Trois *périodes rythmiques* : la première est *antithétique*; la seconde et la troisième sont *stichiques* :

(1) Antistr. :
— ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏕ ⏑ ⏖ | ⏕ ⏑ ⏑ ⏕ ⏑ ⏖ ⏑ ⏑.

(2) Antistr. :
⏕ ⏑ ⏕ — ⏕ ⏑ ⏑ ⏕.

(3) Antistr. :
⏕ — ⏕ — ⏕ ⏑ ⏑ ⏕.

I. 6 — 4 — 4 4 — 4 — 6 — II. 3 3 — III. 4 4

Le rythme du second couple (1137-1145 = 1146-1152) est l'*iambo-trochaïque* de forme *anapestique* :

Τὰν ἔκπαγλα τιμᾷς
ὑπὲρ πασᾶν πόλεων
ματρὶ σὺν κεραυνίᾳ·
καὶ νῦν, ὡς βιαίας
ἔχεται πάνδαμος πόλις ἐπὶ νόσου.
μολεῖν καθαρσίῳ ποδὶ Παρνασσίαν
ὑπὲρ κλιτύν, ἢ στονόεντα πορθμόν.

I. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (1) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ – ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

II. ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (2) |
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Deux *périodes rythmiques* : la première *antithétique*, la seconde *stichique* :

I. 4 — 4 4 — 4 — II. 6 6 6

Dans l'Ἔξοδος (1155-1353), il convient de distinguer :

1°) Un couplet du messager (1155-1171).

(1) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

(2) Antistr. :

⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

2°) Un dialogue entre le coryphée et le messager (1172-1182). Ce dialogue, qui est *stichomythique*, se termine par un tristique du coryphée.

3°) Un dialogue entre Eurydice et le messager, formé de deux couplets (1183-1191, 1192-1243).

4°) Un dialogue entre le coryphée et le messager (1244-1256) : deux couplets du messager, précédés de deux *distiques* du coryphée.

5°) Une période *anapestique hypermètre* du coryphée (1257-1260) annonce l'arrivée du Créon :

Καὶ μὴν ὁδ' ἄναξ αὐτὸς ἐφήκει
μνῆμ' ἐπίσημον διὰ χειρὸς ἔχων,
εἰ θέμις εἰπεῖν, οὐκ ἀλλοτρίαν
ἄτην, ἀλλ' αὐτὸς ἁμαρτών.

— ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

6°) Un dialogue en partie lyrique, en partie iambique, entre Créon, le coryphée et le second messager (1261-1346). Ce κομμός forme deux couples antistrophiques, et les diverses parties en sont ainsi distribuées :

στρ. α' :
- Créon : 1261 — 1269 = 9 v.,
- Coryphée : un *trimètre iambique*,
- Créon : 1271 — 1276 = 5 v.,

Messager : trois *trimètres iambiques*,
Créon : un *trimètre iambique*,
Messager : *distique iambique*,

ἀντ. α' :
- Créon : 1284 — 1292 = 9 v.,
- Coryphée : un *trimètre iambique*,
- Créon : 1295 — 1300 = 5 v.,

Messager : Couplet *iambique*.

στρ. β′ :	Créon : 1306 — 1311 = 5 v.,
	Messager : distique *iambique*,
	Créon : un *trimètre iambique*,
	Messager : distique *iambique*,
	Créon : 1317 — 1325 = 6 v.,
	Coryphée : distique *iambique*,
ἀντ. β′ :	Créon : 1328 — 1333 = 5 v.,
	Coryphée : distique *iambique*,
	Créon : un trimètre *iambique*,
	Coryphée : distique *iambique*,
	Créon : 1339 — 1346 = 6 v.,

Comme on le voit, dans l'antistrophe du second couple, le coryphée remplace le messager comme interlocuteur de Créon ; mais il y a une exacte symétrie dans le nombre des vers attribués à l'un et à l'autre. Les vers iambiques, qui font partie des éléments antistrophiques, devaient être déclamés suivant le mode de la παρακαταλογή.

Le rythme du premier couple (1261-1276 = 1284-1300) et l'*iambo-dogmiaque* :

Créon :

Ἰὼ φρενῶν δυσφρόνων ἁμαρτήματα
στερεὰ θανατόεντ',
ὦ κτανόντας τε καὶ
θανόντας βλέποντες ἐμφυλίους.
Ὤμοι ἐμῶν ἄνολβα βουλευμάτων.
Ἰὼ παῖ, νέος νέῳ ξὺν μόρῳ,
αἰαῖ αἰαῖ,
ἔθανες, ἀπελούθης,
ἐμαῖς οὐδὲ σαῖσι δυσβουλίαις.

Coryphée :

Οἴμ' ὡς ἔοικας οὐδὲ τὴν δίκην ἰδεῖν.

Créon :

Οἴμοι.
ἔχω μαθὼν δείλαιος· ἐν δ' ἐμῷ κάρᾳ
τότε θεὸς τότ' ἄρα μέγα βάρος ἔχων
ἔπαισεν, ἐν δ' ἔσεισεν ἀγρίαις ὁδοῖς,
οἴμοι λακπάτητον ἀντρέπων χαράν·
Φεῦ φεῦ, ὦ πόνοι βροτῶν δύσπονοι.

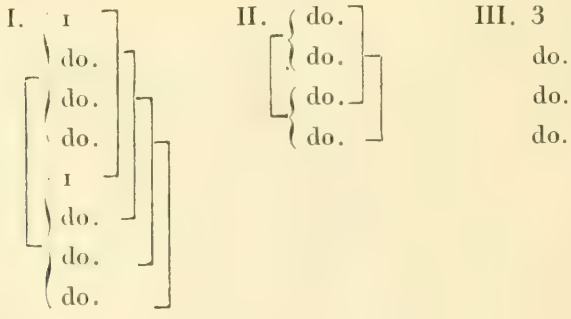
Créon :

I. ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏒ | ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ |
⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓. (1)

II. — | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓.

III. — | ⏒ ⏒ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓.

Trois *périodes rythmiques* : les deux premières sont *palinodiques*; la troisième, de coupe *stichique*, est irrégulière, car elle commence par un κῶλον *trochaïque* :



Coryphée :

— ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(1) Antistr. :

⏑ | ⏓⏓ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏒.

Créon :

I. — ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ (1) | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ;
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — (2) | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — (3) | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ |
⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

Une *période rythmique*, de coupe *antithétique* et précédée d'un προῳδικόν :

πρ. 6
do.
do.
3
do.
do.
3
do.
do.

Dans le second couple, les parties lyriques, chantées par Créon (1306-1311 = 1328-1333, 1317-1325 = 1339-1346) sont également *iambo-dogmiaques* :

1306-1311 = 1328-1333 :

Αἰαῖ αἰαι,
ἀνέπταν φόβῳ. Τί μ' οὐκ ἀνταίαν
ἔπαισέν τις ἀμφιθήκτῳ ξίφει;
δείλαιος ἐγώ, αἰαῖ,
δειλαίᾳ δὲ συγκέκραμαι δύᾳ.

(1) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

(2) Antistr. :
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

(3) Antistr. :
⏑ | ⏑⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ | ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

I. ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ [1] | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

II. — ⏓ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓ — [2] | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓. [3]

Deux *périodes rythmiques* : la première, précédée d'un προοῳδικόν, est *palinodique* : la seconde est de coupe *stichique*, mais elle est irrégulière : le premier dogmiaque y est en effet, remplacé par une tripodie trochaïque :

I. πρ. 2	II. 3
do.	do.
do.	do.
do.	
do.	

1317-1325 = 1339-1346 :

Ἰώ μοι, τάδ' οὐκ ἐπ' ἄλλον βροτῶν
ἐμᾶς ἁρμόσει ποτ' ἐξ αἰτίας.
Ἐγὼ γάρ σ' ἐγὼ ἔκανον, ὦ μέλεος,
ἐγώ, φάμ' ἔτυμον. Ἰὼ πρόσπολοι,
ἄγετέ μ' ὅτι τάχιστ', ἄγετέ μ' ἐκποδών,
τὸν οὐκ ὄντα μᾶλλον ἢ μηδένα.

I. ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

II. ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ [4] | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏒ ⏑ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ |
⏒ ⏑ ⏒ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ [5] | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(1) Antistr. :
⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

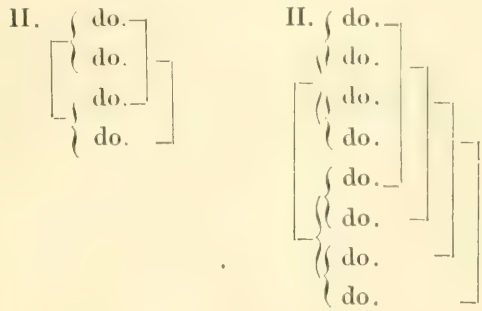
(2) Antistr. :
⏑ | ⏒ ⏑ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(3) Antistr. :
⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏑⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(4) Antistr. :
⏑ | ⏑⏑ ⏓ — ⏓ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

(5) Antistr. :
⏑ | ⏒ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ | ⏒ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓

Deux *périodes* rythmiques de coupe *palinodique* :



L'Ἔξοδος se termine régulièrement par l'ἐξόδιον, période *anapestique hypermètre* du coryphée (1347-1353) :

Πολλῷ τὸ φρονεῖν εὐδαιμονίας
πρῶτον ὑπάρχει· χρὴ δ' ἐς τὰ θεῶν
μηδὲν ἀσεπτεῖν· μεγάλοι δὲ λόγοι
μεγάλας πληγὰς τῶν ὑπεραύχων
ἀποτείσαντες
γήρᾳ τὸ φρονεῖν ἐδίδαξαν.

— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
— ⏑ ⏑ — ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑ — ⏑ ⏑ — ⏑
⏑ ⏑ ⏑ — ⏑
— ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

TABLE DES MATIÈRES

Pages

AVERTISSEMENT 1

ESCHYLE. *Les Sept contre Thèbes* 3

Πρόλογος 5

Πάροδος 5

Ἐπεισόδιον α΄. 11

Στάσιμον α΄ 13

Ἐπεισόδιον β΄. 16

Στάσιμον β΄ 20

Ἐπεισόδιον γ΄. 24

Στάσιμον γ΄ 24

Ἔξοδος 36

SOPHOCLE. *Antigone* 39

Πρόλογος 41

Πάροδος 41

Ἐπεισόδιον α΄. 45

Στάσιμον α΄ 46

Ἐπεισόδιον β΄. 48

Στάσιμον β΄ 49

Ἐπεισόδιον γ΄. 51

Στάσιμον γ΄ 59

Ἐπεισόδιον δ΄. 61

Στάσιμον δ΄ 62

Ἔξοδος. 63

AS
162
L39
t.4

Lille. Université
Travaux & mémoires

CIRCULATE AS MONOGRAPH

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY